



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HUIKARI MATIAS & SMURA MIKKO

TIETOJOHTAMINEN PEDAGOGISEN JOHTAMISEN TUKENA
VARHAISKASVATUKSESSA SEKÄ ALAKOULUISSA

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
Varhaiskasvatuksen koulutus
2016



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus & Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/ Author Huikari, Matias & Smura, Mikko	
Työn nimi/Title of thesis Tietojohdaminen pedagogisen johtamisen tukena varhaiskasvatuksessa sekä alakouluissa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro -gradu tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 57+5
Tiivistelmä/Abstract <p>Pro gradu -tutkielma ”Tietojohdaminen pedagogisen johtamisen tukena varhaiskasvatuksessa sekä alakouluissa” on kasvatustieteiden alalle sijoittuva tietojohdamista ja organisaation sisäistä kommunikointia käsittelevä fenomenografinen tutkimus. Tarkoituksemme oli tutkia johtajien käsityksiä ajattelutavoista, joilla he saavat organisaationsa kommunikoimaan parhaimmalla mahdollisella tavalla. Lisäksi tutkimme johtajien menettelytapoja, joilla he jalkauttavat ajatuksiaan organisaatioon. Teoreettinen tarkastelu pohjautuu kahteen keskeiseen käsitteeseen, jotka ovat pedagoginen johtaminen (pedagogical leadership) sekä tietojohdaminen (knowledge management). Tietojohdamista on tutkittu laajasti, mutta kasvatustieteiden kentällä vähemmän. Tästä syystä halusimme perehtyä kyseiseen aiheeseen tarkemmin.</p> <p>Tutkielmamme tutkimuskysymyksillä halusimme saada vastauksia, miten johtajat saavat yhteisönsä kommunikoimaan sekä miten tieto välittyy johtajan ja henkilökunnan välillä. Tutkielmamme taustalla olevan tietojohdamisen teorian kautta viitataan yleensä johtamiskäytäntöihin, joiden kautta yritetään kehittää tiedonkulun prosesseja. Tietojohdamisen lähtökohta on vahvistaa organisaation kommunikointia ja luoda prosessit, miten keskeistä tietoa liikutetaan ja varastoidaan. Käsitteiden määrittelymisessä on käytetty pääteemoihin sopivia klassikkoteoksia sekä ajankohtaisia kansainvälisiä artikkeleita.</p> <p>Tutkielmamme on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin fenomenografisella tutkimusotteella teema-haastattelujen avulla. Tutkimusaineisto koostui kolmesta päiväkodinjohtajan ja rehtorin sekä kahdesta koulunjohtajan haastatteluista. Niiden tarkoituksena oli kerätä tutkimuskysymysten avulla tietoa, miten ja millä keinoilla johtajat kommunikoivat organisaationsa kanssa. Tutkimustulokset muokkauivat aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla perustuen tutkittavien vastauksiin.</p> <p>Tutkielman tuloksien kautta saimme selville, että toimiva kommunikointi vaatii johtajilta pedagogisia taitoja ja sopivia luonteenpiirteiden ominaisuuksia. Suorittamamme empiirisen tutkimuksen perusteella johtajat hyödynsivät tiedon siirtämisessä perinteistä tiedottamista sekä teknologiaa. Tutkimuksen tuloksista nousi erityisesti esille, että kasvatusalalla ei ole käytössä yhteistä standardoitua tiedon siirtämisen mallia. Kasvatusalan organisaatioiden olisi järkevää luoda tarkat raamit organisaation sisäisen tiedonliikuttamiseen, sillä tälle pohjalle koulujen ja päiväkotien johtajat voisivat nojata. Haastateltavat pitivät tietojohdamista erittäin relevanttina asiana, koska informaatiotulva aiheuttaa tiedon siirtämiselle haasteita. Mielestämme strategisesti suunniteltua tietojohdamista voidaan hyödyntää keino-na, jolla pystytään vastaamaan jatkuvasti kasvavaan informaatiotulvaan.</p>			
Asiasanat/Keywords: Tietojohdaminen, pedagoginen johtaminen, organisaation kommunikointi, päiväkodinjohtajat, rehtorit, koulunjohtajat, fenomenografia			

Sisältö	
1. JOHDANTO	1
2. PEDAGOGINEN JOHTAMINEN	3
2.1. Pedagogisen johtamisen käsitteen määrittely ja haasteet	3
2.2. Pedagoginen johtaja	4
2.3. Jaettu johtaminen	5
2.4. Kouluorganisaation johtamisen erityispiirteitä	8
2.5. Päiväkotioorganisaation johtamisen erityispiirteitä	9
3. TIETOJOHTAMINEN	11
3.1. Tietojohtamisen historiaa	11
3.2. Tieto ja tiedon muodostuminen	12
3.3. Hiljainen tieto	13
3.4. Tiedon johtaminen ja sen toteutus	15
3.5. Teknologia tietojohtamisen apuna	18
3.6. Tietojohtamisen hyödyt organisaatioille	21
3.7. Tietojohtamisesta hyötyä pedagogiseen johtamiseen	23
4. TUTKIMUSONGELMAT	26
5. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	27
5.1. Laadullinen tutkimus	27
5.2. Fenomenografia tutkimusotteena	28
5.3. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	29
5.4. Aineiston analyysi	30
6. TUTKIMUSTULOKSET	34
6.1. Miten johtaja saa yhteisön kommunikoimaan	34
6.1.1. Vastuun antaminen ja jakaminen keskeisimmät pedagogiset taidot	34
6.1.2. Muut pedagogiset taidot	36
6.1.3. Luonteenpiirteet	38
6.2. Miten tieto välittyy johtajan ja henkilökunnan välillä?	39
6.2.1. Perinteinen tiedottaminen	39
6.2.2 Teknologia apuna tiedonsiirtämisessä	42
6.2.3 Sähköposti ja hallintajärjestelmä	43
6.2.4 Sosiaalinen media ja puhelin	44
7. POHDINTA	46
7.1. Tulosten pohdinta	46
7.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	48
8.3. Jatkotutkimusehdotuksia	50
LÄHTEET:	52
LIIITTEET (5)	

1. JOHDANTO

Kasvatusala kohtaa parhaillaan suuria muutoksia; subjektiivista päivähoito-oikeutta rajataan, päiväkodeissa aikuisten ja lasten suhdelukua nostetaan nykyisestä 1/7:stä 1/8:aan kolme vuotta täyttäneiden lasten ryhmissä, perusopetuksen ryhmäkokojen pienentämiseen myönnetystä rahoituksesta luovutaan kokonaan sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan maksuja korotetaan (HE 78/2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Opettajien ammattijärjestön OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkanen otti haasteisiin kantaa toteamalla, että suomalainen koulutusjärjestelmä on jo tehostettu äärimmilleen. (OAJ, 2015.) Ryhmäkokojen suureneminen sekä säästötoimenpiteet tulevat aiheuttamaan muutoksia, ja kasvatusalojen johtajien vastuu sekä toiminta korostuvat. Kasvatusalan organisaatioiden kommunikoinnin merkitys tulee korostumaan koventuneiden säästötalkoiden johdosta. Toimintaympäristön muuttuessa tulisi yrittää etsiä uusia malleja, jotka takaavat laadukkaan kasvatustyön myös tulevaisuudessa.

Keskitymme tutkimaan, millainen rooli on johtajuudella ja organisaation vuorovaikutustaidoilla. Kasvava informaatiotulva luo haasteita tiedon tehokkaalle siirtämiselle; tietoa on kerättävä, jalostettava sekä jaettava entistä tehokkaammin sekä organisaation sisältä että ulkopuoleltakin. Merkittävänä tekijänä voidaan nähdä ongelman identifiointi – tietoisuus muutosten tarpeellisuudesta, jolloin uudistusvaatimus ymmärretään välttämättömänä prosessina kehitettäessä toimivia menetelmiä kasvatusalan tarpeisiin. Edellä mainittujen haasteiden vuoksi johtajuuteen tarvitaan uusia näkökulmia, minkä takia valitsimme tutkimuksen kohteeksi tietojohdamisen pedagogisen johtajuuden tueksi.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme menetelmiä, joilla johtajat saavat yhteisönsä kommunikoidaan tehokkaasti, lisäksi analysoimme millä tavoin organisaatioissa tietoa liikutetaan. Rehtorit ja koulunjohtajat sekä päiväkodinjohtajat pyrkivät tehokkaalla tietojohdamisella luomaan työkalun, jonka avulla voidaan ratkaista ongelmakohtia sekä jakaa ideoita nopeasti. Lisäksi tietojohdaminen luo mahdollisuuksia innovaatioille ja parantaa organisaation kommunikointia sekä muistia. Kasvatusalan organisaatiolle tietojohdaminen voi luoda arvoa myös sillä tavoin, että se parantaa yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä, lisäksi organisaatio oppii tekemään päätöksiä, jotka perustuvat ajankohtaiseen tietoon. (Dalkir 2011, 25, 59–61.)

Tutkielman alussa perehdymme pedagogiseen johtamiseen sekä tietojohdamisen teoriaan. Pedagogisessa johtamisessa keskitymme jaettuun johtamiseen, koulun ja päiväkodin johtamisen erityispiirteisiin. Tietojohdamisen teoriassa avaamme tietojohdamisen historiaa, tiedon muodostumista, hiljaista tietoa, teknologiaa tietojohdamisen apuna sekä tiedon johtamista ja sen hyötyä organisaatioille. Teoriaosuuden jälkeen käymme läpi tutkimuksen toteutuksen, josta siirrymme tutkielmamme tuloksiin. Viimeiseksi pohdimme tuloksiamme peilaamalla niitä teorian pohjaan sekä esitämme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tietojohdamista tutkittu paljon Dalkir (2011), (Russ 2010), (Gorman 2002), Sydänmaalakka (2007), Kaplan&Norton (2004), Lönnqvist (2007), Tuomi (1999), Nonaka&Takeuchi (1995) sekä Wiig (1997). Koimme tietojohdamisen aiheen yhteydessä kasvatustieteisiin tärkeänä, sillä sitä ei ole tutkittu toistaiseksi kasvatusalalla paljoa, vaan tutkimukset ovat painottuneet enemmänkin taloustieteiden, insinööritieteiden sekä tietojenkäsittelytieteiden puolelle.

Tutkimuksemme analyysitapa on fenomenografinen, aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Toitimme tutkimuksen teemahaastattelun avulla. Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on yleisin aineistonhankintamenetelmä, koska haastattelua pidetään hyvänä keinona saada syvällistä tietoa haastateltavan käsityksistä, ajatuksista, tunteista ja kokemuksista. (Ahonen 1994, 116, 132; Hirsjärvi & Hurme 2011, 35, 48–49.) Sisällönanalyysimme etenee spiraalinomaisesti; käsittelemme empirian ohella jatkuvasti teoriaa luokitellessamme ja tulkitessamme aineistoa. Teoria vaikuttaa aineistomme tulkinnassa sekä etenkin käsitysten tyypittelyssä ja kategorioinnissa. Aineistoa voidaan analysoida ja tulkita teorian pohjalta sekä sitä apuna käyttäen (Ahonen 1994, 136–143).

Aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Pyrimme selvittämään johtajien käsityksiä ja näkemyksiä johtajuudesta kahden tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, miten johtajat saavat yhteisönsä kommunikoidaan. Toisella tutkimuskysymyksellä paneudumme siihen, millä tavoin johtajien organisaatiossa liikutetaan tietoa.

2. PEDAGOGINEN JOHTAMINEN

Tässä luvussa pyrimme avaamaan pedagogisen johtamisen käsitettä sekä kuvaamaan pedagogisen johtajan ominaisuuksia. Esittelemme myös luvussa koulu- sekä päiväkotiorganisaation johtamisen erityispiirteitä.

2.1. Pedagogisen johtamisen käsitteen määrittely ja haasteet

Pedagoginen johtajuus on vakiintumaton käsite, joka liittyy yleisiin johtamisteorioihin sekä opetuksen prosesseihin. Käsitettä on tutkittu (mm. *Hujala, Waniganayake & Rodd (2013), Aubrey (2011), Their (1994), Harris (2008), Fonsén (2009 ja 2014), Halttunen (2009), Juuti (2013), Nivala (1999) ja Soukainen (2015)*) hyvin laajasti monesta eri näkökulmasta, ja sitä pidetään kaiken sisällöllisen kehittämisen yläkäsitteenä kasvatusalan johtamistyössä.

Pedagoginen johtajuus tarkoittaa useita eri asioita; käsitettä paremmin avataksemme esittelemme kolme eri näkökulmaa, joita seuraavat englanninkieliset termit kuvailevat parhaiten: leadership (ihmiskeskeinen johtaminen), administration (hallinnolliset tehtävät) sekä management (asiakeskeinen johtaminen). Erityisesti käsitteet management ja leadership muodostavat haasteita, koska molemmat viittaavat johtajuuteen. Vastaavasti administration-käsite painottaa selkeämmin hallinnollisia tehtäviä. (Fonsén 2009, 22–24; Nivala 1999, 24.)

Veijo Nivalan (1999) mukaan pedagogisen johtajuuden käsite on haastava määritellä, sillä vain osa siitä on määritelty akateemisesti. Pedagogiikka voi esimerkiksi viitata kasvatusta koskevaan tutkimukseen, tieteelliseen teoriaan tai käytännön työhön. Vaikeuksia käsitteen hahmottamiseen aiheuttaa myös se, että käsitteen juuret ovat antiikin Kreikan hellenistisessä ajassa, täten epäselvyys on peräisin käsitteen huonosta suomennoksesta. Nivalan määrittelyn mukaan pedagoginen johtaminen on käytännössä yksikön perusfunktion mukaista toimintaa eli kasvatus- ja opetustoiminnan johtamista. Pedagogisen johtajuuden käsitteen sekavuus johtuu myös siitä, että käsitteiden teoreettiset alkuperät linkittyvät moneen eri tieteenalaan – esimerkiksi koulutuksen, sosiologian ja hyvinvoinnin aloille. (Heikka & Waniganayake 2011, 502–503; Nivala 1999, 18–19, 147.)

Hujala ja Heikka (2008) määrittelevät pedagogisen johtamisen johtajan keskeisenä vastuuna. Nivala (1999) ja Fonsén (2009) sisällyttivät pedagogiseen johtamiseen ne vastuut,

jotka perinteisesti kuuluvat johtajuuden hallinnollisiin tehtäviin, joiden tarkoituksena on parantaa pedagogisia käytäntöjä. Andrews (2009) mukaan pedagoginen johtajuus on pedagogisten käytäntöjen johtamista sekä tiedottamista. Their (1994) väittää, että pedagoginen johtaminen on vain yksi tyyli johtaa organisaatiota. Nivala (2001) taas näkee, että pedagoginen johtajuus on hallinnollisen puolen osallistumista varhaiskasvatukseen. (Heikka & Wälgren 2011, 508.)

Pedagogista johtamista voidaan tarkastella joko suppeana tai laajana ilmiönä. Suppeasti tarkasteltuna pedagoginen johtaminen voidaan määritellä opetussuunnitelman valmisteluna, kehittämisenä sekä toteuttamisena. Sen sijaan laajasti tarkasteltuna pedagoginen johtaminen on oppilaitoksen toiminnan kehittämistä – oppilaitosten kaikkien jäsenten, opiskelijoiden ja henkilökunnan, kasvatuksesta sekä kehittämisestä huolehtimista. (Hämäläinen 1986, 10; Mustonen 2003, 61.)

2.2. Pedagoginen johtaja

Siv Theirin (1994) mukaan kasvatusalan johtajan toimintaa voidaan luonnehtia pedagogiseksi johtajan käyttäessä pedagogista taitoaan ja tietoaan johtamisessa. Pedagogisen johtajan tehtävänä on vastata, että organisaation työntekijät omaksuvat perusfilosofian, jonka mukaisesti osaavat vastata kysymykseen: ”Miksi tämä organisaatio on olemassa?” Täten voidaan todeta, että pedagogisen johtajan päämääränä on opettaa organisaation jäseniä toimimaan tehokkaammin sekä paremmin. (Their 1994, 75, 89–90.)

Pedagoginen johtaminen vaatii erityistä kykyä sekä valmiutta, mikä pohjautuu johtajien asenteisiin (Their 1994, 46). Pedagoginen johtajuus voidaan määritellä esimiehen kykynä ohjata alaisiaan kohti yhteisiä päämääriä, tehdä näkyväksi määritellyt tavoitteet ja visiot, opettaa ymmärtämään, hallitsemaan ja tulkitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen avoimuuden ja riippuvuuden keinoin. (Taipale 2008, 52.)

Pedagogista johtajuutta ei synny ilman aitoa johtajuutta, joka pohjautuu arvostukseen sekä ihmisten välisen vuorovaikutuksen kasvattamaan arvovaltaan. Johtamisessa on aina kysymys sosiaalisesta vuorovaikutusprosessista, jossa johtaja tai esimies vaikuttaa alaisiinsa ja heidän oppimiseensa. Johtajan asema ei perustu ainoastaan muodolliseen valta-asemaan, vaan ennen kaikkea hänen aikaansaannoksiinsa; erityisesti tietoon, tunteisiin ja yhteiseen tahtoon, joiden syntymistä hän on edesauttanut toiminnallaan. (Taipale 2008, 52.)

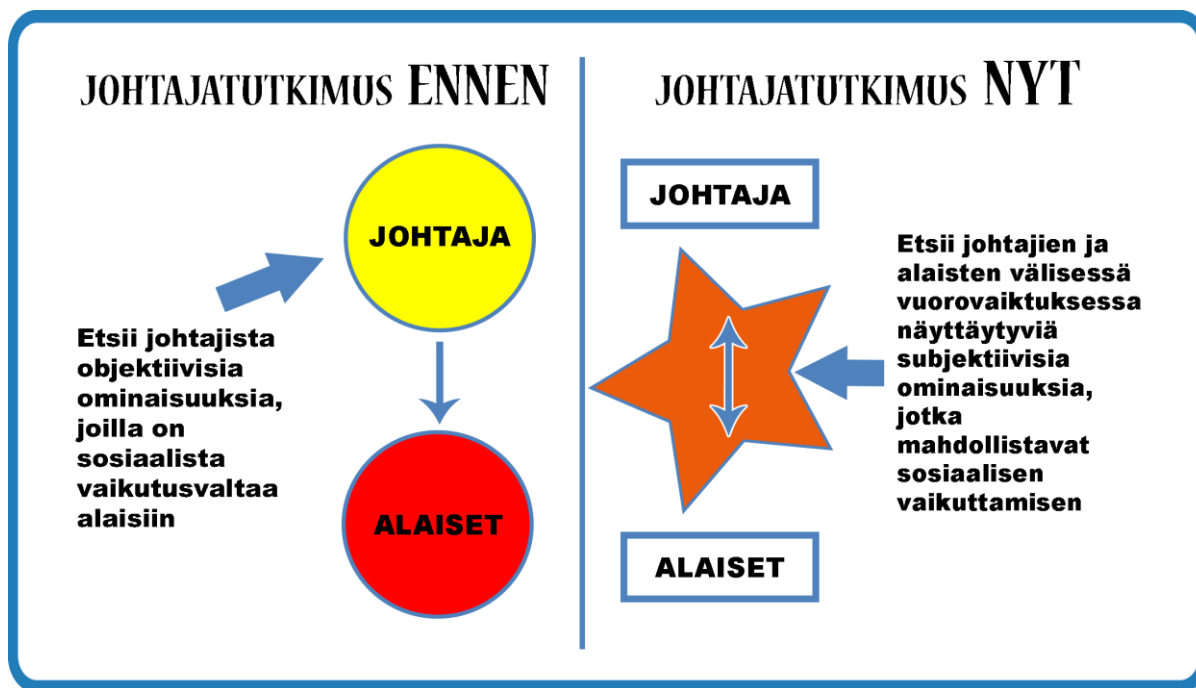
Riitta Juusenaho (2004) mainitsee väitöskirjassaan, että pedagogiselle johtamiselle ei voida rajata yhtä samankaltaista toimintamallia, koska siihen vaikuttaa johtajien taitojen ja luonteenpiirteiden lisäksi moni muu tekijä, kuten henkilöstön tahtotila, koulun kulttuuri sekä organisaation valmiudet. Pedagogisen johtajan työnkuva sisältää ensisijaisesti kuuntelemisen taidon, kyvyn antaa palautetta, esittää kysymyksiä, huomioida ympäristöä, sopeutua, reflektoida sekä kykyä oppia jatkuvasti. Yhteistyö työntekijöiden kanssa sekä hyvinvoinnista huolehtiminen ovat merkittävässä roolissa johtajan arjessa. (Juusenahon 2004, 66; Their 1994, 42–45.)

Vesa Raasumaan (2010) mukaan pedagoginen johtajuus on erityisesti johtajan kykyä johtaa itseään. Hyvän pedagogisen johtajuuden tulokset näkyvät arjen sujumisena, jolloin isoja ongelma-kohtia on analysoitu ja yritetty ratkaista etukäteen. Kauko Hämäläinen kuvaa vuonna 1986 tutkimuksessaan ”Koulun johtaja ja koulun kehittäminen” kattavasti sitä, mitä parhaimmillaan pedagoginen johtaminen on; hallinto on laadukasta, leadership letkeää, management mallikasta ja esimiestyö esimerkillistä. (Juusenaho, 2008, 24; Raasumaa 2010, 273 – 286; Seppänen, 2000, 22 – 23.)

2.3. Jaettu johtaminen

Perinteisen johtajuuden paradigman mukaisesti johtaja on yksi henkilö. Myös kasvatustieteissä ajateltiin näin, kunnes ajatus haastettiin 2000-luvulla. Tällöin heräsi ajatus jaetusta johtajuudesta, jossa perinteiset johtajan vastuut jaettaisiin useamman henkilön kesken. (Halttunen 2009, 25–26). Täten jaettu johtajuus kyseenalaistaa perinteikkään yksilökeskeisen johtajuusparadigman. Uusi johtajuustutkimus korostaa johtajuuden rakentamista yhteisöllisesti, ei kulminoituneena yhteen yksilöön. Kasvatustyössä ja sen suunnittelussa johtajan tulisi jakaa pedagogista johtajuutta organisaatiossa. Yksiköille ja tiimeille halutaan antaa vastuuta sekä vapautta toteuttaa omia toimintatapojaan. (Fonsén 2014, 116.)

Elina Fonsén (2014) kuvaa johtajuustutkimuksen painopisteen muutosta (kuvio 1). Johtajia kuvaavien objektiivisten piirteiden sijasta tarkastellaan johtajien ja alaisten välistä suhdetta.



Kuvio 1. Johtajuustutkimuksen painopisteen muutos (Fonsén 2014, 30).

Määriteltäessä jaetun johtamisen käsitettä, on kriittistä huomioida suomenkielisen ja englannista suoraan käännettyjen termien eroavaisuudet. Jaettua johtamista käytetään monesti virheellisesti kuvaamaan johtamistyyliä, joita käytetään erityisesti jokaisen osallistuessa johtamiseen. Käsitteenä jaettu johtajuus on saanut erilaisia merkityksiä sekä termejä. Tämä johtuu siitä, että jaettu johtajuus on käännetty sekä ”distributed leadership” että ”shared leadership”. Suomen kielessä käytetään vain jaetun johtajuuden termiä, joten sitä käyttäen ei voida kuvata jokaista näkökulmaa. Myöskään jaettua johtajuutta sekä demokraattista johtajuutta ei tulisi sekoittaa keskenään, sillä voidaan ajatella, että demokraattinen johtajuus on selkeästi laajempi käsite. (Fonsén 2014, 31–32; Harris 2008, 173)

Jaettu johtajuus ymmärretään yleensä siten, että organisaatiossa useilla yksilöillä voi olla johtajuutta, joka on määritelty tai syntynyt epävirallisesti. Jaetussa johtajuudessa virallisen johtajan asema jää silti merkittäväksi, eikä kaikkea johtajuuden aspekteja jaeta organisaatiossa täysin tasavertaisesti. Juuti (2013) korostaa jaettua johtajuutta johtajan sekä muun henkilöstön vastuuksi; se vaatii tekijöiltään ymmärrystä ja tietoisuutta omasta toiminnasta. Jaettu johtajuus syntyy sekä yksilöllisesti että johtamistaitojen seurauksena; työntekijöiden välisenä vuorovaikutuksena. Se on osaltaan myös ryhmädynaamisista prosesseista riippuvainen. Toisaalta olennaista onkin se, että johtajuutta tarkastellaan enemmän organisaation kuin yksilön suorituksen tasolla, mikä päiväkodissa näkyy muun muassa johtoryhmien ja vastaavien tiimien toimintana. (Juuti 2013, 146.)

Parhaimmillaan jaettu johtajuus tarkoittaa sitä, että työyhteisön jäsenet kulkevat samaan suuntaan, kohdaten innokkaasti eteen tulevat haasteet. Tämä edellyttää hyvää vuorovaikutusta ja jatkuvaa keskustelua. Keskusteleva ja jaettu johtaminen rakentuu tavoitteellisen, demokraattisen ja osallistuvan johtamisen periaatteille. Tällöin johtaminen on osa kaikkien työskentelyyn osallistuvien työtä. (Juuti 2013, 10, 50.)

Jaetun johtamisen tutkimuksen pioneeri James Spillane (2008) korostaa sitä, miten jaetun johtajuuden perusta on siinä, että johtajuuden käytännöt eivät ole vain yksilön taitoja ja tietoa. Johtajuuden käytännöt ovat siis hajautettu alaisten, johtajien sekä heihin liittyvien tilanteiden kesken. Tilanteet eivät siis ole ulkoisia tekijöitä suhteessa johtajuuteen, vaan niiden ydinelementti. Näin ollen tilanteet itsessään ovat osa toimintaa ja vaikuttavat täten kokonaisuuteen. (Spillane ym. 2008, 19–21, 190–191.)

Jaetun johtajuuden keskeinen haaste on, miten vastuu jaetaan sillä tavoin, että jaettu johtajuus toteutuu. Kyllösen (2011, 121) mukaan peruseriaate on, että johtajuus ei saa pirstaloitua vastuualueita jaettaessa. Johtajan rooli on jaetussa johtajuudessa edelleen keskiössä, joskin eri roolissa. Leena Halttunen (2009) puolestaan korostaa, että jaettu johtajuus on vastuunottamista sekä -jakamista organisaation työyhteisön jäsenten kesken. Tällöin asioita tehdään, vaikka johtaja ei aina olisikaan käskemässä. (Halttunen 2009, 141.)

Alma Harrisin (2008) mukaan johtajuustutkimukselle on ominaista löytää uusia teorioita, joihin monesti ei kuitenkaan ole mahdollisuutta, sillä ei ole riittäviä resursseja suorittaa tarvittavia empiirisiä tutkimuksia. Monet eri tieteistä peräisin olevat johtajuusteoriat ovat päätyneet kasvatustieteisiin ja sitä kautta kouluihin ilman mitään konkreettisia testauksia. Näin ollen on erittäin tärkeää, että myös jaetun johtajuuden mallia testataan teoreettisin sekä empiirisin kokein. Harris korostaakin, että kasvatustieteiden ei tulisi hyväksyä jaetun johtamisen käsitettä sellaisenaan ilman kriittistä analyysia. (Harris 2008, 172, 174.)

Jaettu johtajuus ei suoraan lisää tuloksellisuutta, vaan tulisi arvioida esimerkiksi sitä, miten johtajuutta jaetaan (Ropo ym. 2006, 19). Jaetun johtajuuden ulottavuuksista ja moninaisuudesta sekä niiden roolista kyseiseen työyhteisöön tulisi käydä avointa keskustelua. Tällä tavoin ymmärrys jaetusta johtajuudesta olisi selkeä ja jokainen tiedustaisi oman roolinsa. Johtajan ja työntekijöiden kesken tarvitaan sellaista dialogia, joka selkeyttää uudenalaisessa organisaatiossa tarvittavaa ammatillisuutta sekä ammatillisia suhteita. On kriittistä pohtia, kuinka työntekijäryhmän toimintakulttuuri muuttuu. (Halttunen 2009, 141–143.)

Jaetun johtamisen määritelmät ja ymmärrys laajentuvat normatiivisesta teoreettiseen, josta seuraa se, että jaettua johtajuutta tukeva kirjallisuus on monipuolista sekä laajaa. Jaetun johtajuuden idea limittyy merkittävästi yhteisöllisyyteen, demokraattiseen ja osallistavan johtajuuden käsitteisiin. (Harris 2008, 173.) Jaetun johtamisen käsitettä käytetään sekä varhaiskasvatuksen kentällä että alakouluissakin. Esimerkiksi opetushallituksen raportin (Opetushallitus 2013, 40) mukaan rehtorin johtamistyössä keskeistä on juuri jaetun johtajuuden malli, sillä johtajien työnkuvan laajennettua kohti vastuuta jakavaa organisaatiota, myös työyhteisön yhteistyöltä odotetaan jatkossa yhä enemmän vastuunottamista ja yhteistyökykyä.

2.4. Kouluorganisaation johtamisen erityispiirteitä

Koulun johdon keskeisimpänä tehtävänä on edistää koulun perustehtävän ja perusopetuksen arvopohjan toteutumista sekä luoda tasapuoliset edellytykset opettamiselle ja oppimiselle. Kehitettäessä perusopetuksen laatua, on tärkeää edistää myös koulun toimintakulttuuria sekä vahvistaa sen uudistumiskykyä. Koulujen johtaminen ei ole pelkästään hallinnollista johtajuutta, vaan myös pedagogista ja tietoperusteista johtamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 30; Alava, Halttunen & Risku 2012, 5)

Rehtorin ja koulunjohtajan tarkka työnkuvaus on kiinnostanut teemana tutkijoita jo pitkään. Tapio Vahervan (1984) tekemän rehtorien ammattikuvaa ja koulutustarvetta koskevan tutkimuksen mukaan rehtorin toimenkuvana on toimia hallintajohtajana, pedagogisena johtajana, henkilösuhteiden hoitajana sekä koulun toiminnan organisoijana. Vaherva (1984) nosti kaikkein tärkeimmäksi osa-alueeksi pedagogisen johtajuuden.

Opetushallituksen asettaman työryhmän raportin (Opetushallitus 2013) mukaan tärkeintä rehtorin ja koulunjohtajan virassa on pedagoginen johtaminen. Aarne Mäkelän (2007, 186–187) tutkimuksessa pedagoginen johtaminen vei aikaresursseja seuraavasti: opetusjärjestelyjä 68% ja opetussuunnitelmatyötä 32% työajasta. Pedagogiseen johtajuuteen sisältyy ennen kaikkea työjärjestyksen laadinta, opetustyö, koulun tapahtumien seuraaminen, oman kouluyhteisön toiminnan tarkkailu ja arviointi sekä koulutyölle asetettujen opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamisen arviointi. (Vaherva 1984, 66–71.)

Seija Mahlamäki-Kultanen (1998) toteaa rehtorin merkityksen olevan merkittävä pedagogisessa kehittämisessä. Rehtoreiden tulisi osata antaa opettajille tilaa oman luovuuden esille tuomiseen kehitettäessä työnkuvaa ja työn prosesseja. Rehtoreiden oletetaan olevan tiiviisti

läsnä työn kehittämisessä, vaikka se voi käytännön tasolla osoittautua vaikeaksi toteuttaa. Mahlamäki-Kultasen mukaan opettajat arvostavat suuresti heidän työtään tuntevaa ja tukevaa, pedagogista rehtoria. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 150–151.)

Rehtorin toimintaympäristö on muuttunut keskeisesti viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Toimintaympäristöä voidaan kutsua tulosityksiköksi, joka on menneisyydessä kohdannut, ja tulee varmasti kohtaamaan tulevaisuudessa, isoja haasteita. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 17.) Rehtorin tehtävä on olla muutoksen käynnistävä voima, mikä vaatii perinpohjaista ymmärrystä muutoksen kohteena olevasta ympäristöstä, prosesseista sekä muutoksen menettelytavan toteutuksesta. Johtaminen on kykyä tehdä päätöksiä, ottaa vastuuta muutoksesta sekä taito viedä asioita käytäntöön ja arvioida muutoksen seurauksia. (Willman 2012, 164–166.)

2.5. Päiväkotiorganisaation johtamisen erityispiirteitä

Varhaiskasvatuksen johtajuuden määrittelemineen on haasteellista, eikä sille ole yhtä pätevää määritelmää (Rodd 2013, 33). Kari Hoås Moen sekä Per Tore Granrusten (2013) jakavat tutkimuksessaan päiväkodinjohtajan erilaiset tehtävät neljään tehtäväkokonaisuuteen; pedagogiset, henkilöstöön liittyvät, hallinnolliset sekä strategiset johtamistehtävät. Heidän tutkimuksensa mukaan varhaiskasvatuskontekstissa johtamistehtävien uudelleenjärjestelyn seurauksena johtajat ja pedagogiset johtajat käyttivät vähemmän aikaa pedagogiseen johtamiseen kuin ennen organisaatiomuutosta. (Moen & Granrusten, 2013, 79.)

Carol Aubrey (2011, 41) tutkimuksessa painotetaan, että varhaiskasvatuksen johtajalta vaaditaan taitoa ja strategista tietoisuutta määrittää selkeä visio omasta työnkuvastaan. Päiväkodinjohtajan työ on jatkuvaa tasapainoilua lasten, vanhempien, työntekijöiden ja yhteiskunnallisten vaatimusten välillä (Aubrey 2011, 41). Leena Halttunen (2009, 23) määrittelee päiväkodinjohtajan työn olevan sidoksissa ennen kaikkea ympäristöihin, joissa johtaminen tapahtuu. Roddin (2013, 34–35) tutkimuksen mukaan taas päiväkodinjohtajien tulee olla emotionaalisesti älykkäitä, sitoutuneita työtään kohtaan, poliittisesti tietoisia sekä eettisesti kypsiä.

Lastentarhanopettajaliiton teettämän kyselyn ”Päiväkodin johtajuus huojuu” (2007) mukaan päiväkodinjohtajat vastaavat sisällöltään, kooltaan ja rakenteeltaan hyvin erilaisista yksiköistä. Johtajan työnkuva voi kunnasta riippuen vaihdella suurestikin. Neljäsosa kyselyyn

vastanneista päiväkodinjohtajista johtaa hajautettua organisaatiota, eli johtajalla on yhden päiväkodin sijasta vastuullaan useampi yksikkö. Hallinnollinen johtajuus lisääntyy koko ajan; vuonna 2003 lapsiryhmässä toimivia johtajia oli vielä 65%, kun taas vuonna 2007 enää 44%. Suurin osa vastanneista päiväkodinjohtajista oli sitä mieltä, että jokaisella päiväkodilla tulisi olla oma esimies. (Lastentarhaopettajanliitto 2007, 6–7.)

Ulla Soukainen tutkii väitöskirjassaan (2015, 106–118) päiväkodinjohtamista hajautetuissa organisaatioissa. Soukaisen mukaan johtajan on tärkeää pysyä tietoisena siitä, mitä missäkin toimipisteessä tapahtuu ja millaisia päätöksiä niissä tehdään. Tämä on haaste johtajuudelle; työntekijät työskentelevät fyysisesti eri paikoissa, myös työntekijöiden koulutustausta on kirjava. (Halttunen 2009, 61, 103.) Hajautettu organisaatiomalli vaatii päiväkodinjohtajalta erityistä kykyä delegoida sekä jakaa vastuuta (Moen & Granrusten, 87). Vaikka johtamistyö on määritetty eri ryhmille, kuten päiväkodinjohtajille ja tiimeille, käytännön tasolla arjen jokainen toimintaa koskeva ratkaisu on osa johtajuutta ja sen päätöksentekoa. Täten varhaiskasvatuksen johtajuuteen osallistuvat kaikki sen parissa toimivat. (Hujala & Turja 2012, 292.)

Soukainen (2015, 106–118) toteaa, että päiväkodinjohtajan työtä leimaavat ajan ja työhallinnan haasteet sekä töiden keskeneräisyys ja pirstaleisuus. Päiväkodin johtajuus huojuu (2007, 16) -raportin mukaan päiväkodinjohtajat toivovat työtehtäviensä parannukseksi hallinnollista johtajuutta, lisäkoulutusta ja työnohjausta, esimiehen tukea ja vertaisryhmiä sekä selviä toimenkuvia ja vastuualueita. Myös kansainväliset tutkimukset puoltavat samaa. Aubrey (2011, 84–89) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen johtajat kokivat, etteivät saa riittävästi tukea tai mentorointiapua työssään. Mentorointi mahdollistaa organisaation oppimisen ja kulttuurisen muutoksen sekä lisää reflektiivisen keskustelun kautta myös yksilöiden oppimista ja kehitystä.

3. TIETOJOHTAMINEN

Tässä luvussa pyrimme avaamaan tietojohdamisen käsitettä (knowledge management) kuvailemalla tarkasti sen taustaa, historiaa sekä hyötyaspektia organisaatiojohtamisen näkökulmasta. Esittelemme myös keskeisiä käsitteitä, kuten tiedon määritelmää: mitä se on ja miten se syntyy. Selvitämme hiljaisen tiedon termin, joka liittyy olennaisesti tutkimukseemme. Käsittelemme myös tietoteknistä johtamista, sillä tiedon jakaminen liittyy tietoteknisten välineiden kehittymiseen.

3.1. Tietojohdamisen historiaa

Tietojohdamentutkimuksen juuret ovat 1980-luvulla, jolloin kiinnostus tiedon olemuksesta muuttui, tutkimuksen mielenkiinnon fokus sijoittui tiedon soveltamiseen ja hyödyntämiseen käytännössä (Dalkir 2011, 17–18). Ensimmäinen suomalainen tietojohdamiseen liittyvä julkaisu oli ”Tietoyrityksen johtaminen: vuosisadan haaste? (1987)”, jonka kirjoittivat Karl Erik Sveiby ja Anders Risling. Tietojohdamisen käsite sai 1990-luvulla suurempaa jalansijaa akateemisessa julkaisussa ”Journal of knowledge management”, joka perustettiin vuonna 1997. Tämä oli ensimmäinen kansainvälinen tietojohdamisen lehti. (Lönnqvist 2007, 22–25.)

Kasvava tietotulva vaikutti erityisesti tietojohdamisen syntyyn. Yritysjohtamisen kentällä tiedon löytäminen ja jäsentäminen organisaatiossa koettiin haasteeksi. Tietojohdamisen kehittämistä tarvittiin myös, jotta kaikki tarvittava tieto saataisiin välitettyä organisaation sisällä. Yksi keskeisimpiä haasteita oli se, että organisaatiossa ei tiedetty, mitä yhteisön jäsenet itse asiassa tietävät. (Sydänmaalakka 2007, 175–177.) Poistuessaan yrityksestä työntekijät veivät mukanaan paljon organisaatiolle tärkeäksi koettua hiljaista tietoa toiminnasta, asiakkaista, sekä toimintakulttuurista (Russ 2010, 330).

Tietojohdamisen syntyyn on vaikuttanut olennaisesti myös teknologian kehitys. Teknologialla on ollut merkittävä rooli informaation luomisen, hankkimisen, kokoamisen, varastoinnin ja tiedon soveltamisen kehittämisessä. Tietotekniikan kasvu on antanut mahdollisuuden käsitellä ja hyödyntää tietoa tavalla, joka ei ole ennen ollut mahdollista. Tämä muutos on saanut aikaan erilaisten työtapojen ja -muotojen kasvavan kirjon, joilla yleensä pyritään tehostamaan työn aikaansaannoksia. (Laihonen ym. 2013, 75–76; Sydänmaalakka 2007, 177.)

3.2. Tieto ja tiedon muodostuminen

Tietojohdamisen käsitteen avaaminen vaatii tiedon ja sen muodostamisen käsitteiden määrittelemistä. Tieto voi merkitä eri ihmisille täysin erilaisia asioita. Platon (427–347 e.Kr.) määrittelee Theaitetos-dialogissa tiedon seuraavasti: ”Tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus”. Tämä on filosofian tietoteorian perinteinen tiedon määritelmä, mutta yleisesti tietoa pidetään tätä yhtä yksinkertaista käsitystä monimutkaisempana käsitteenä. (Niiniluoto 1996, 17; Nonaka & Takeuchi 1995, 20–21.)

Tietoa on monenlaista, ja usein yhdistämme tiedon viisauteen, joka on vain yksi tiedon käsitteistä. Tietoon liittyvä kirjallisuus painottaa erityisesti sitä, että tieto ei ole dataa eikä informaatiota, vaikka niin usein luullaan. Tiedon arvoketju kuvaa näiden käsitteiden suhdetta, jonka mukaan ajatellaan, että data hioutuu informaatioksi ja informaatio hioutuu tiedoksi henkilöiden käyttöön. Data ja tieto voidaan ymmärtää jatkumoksi, jonka välissä on informaatio (Nonaka & Takeuchi 1995, 57–59; Sydänmaanlakka 2007, 187 – 189.)

Tietojohdamiskirjallisuus erottaa datan, informaation, tiedon sekä viisauden käsitykset toisistaan. Data on tiedon esimuoto, eli eräänlaista raakatietoa, jolle ei yksistään pystytä antamaan merkitystä. Numerot ovat hyvä esimerkki datasta. Informaatio rakentuu data-aineksien välisistä yhteyksistä. Puhelinnumero on informaatiota, joka syntyy numeroista eli datasta. Tieto syntyy, kun informaation vastaanottaja tulkitsee informaation esimerkiksi hyväksyessään puhelinnumeron, jolloin tieto yhdistyy osaksi hänen tietorakennettaan. Tieto on ymmärrystä, jota ihmisellä on itsestään ja maailmasta. Viisaus on laajaa näkemystä erilaisista yhteyksistä ja merkityksistä, mitä on mahdotonta opettaa toiselle. (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 38–39; Holma, Lappalainen & Pilkevaara 1997, 8–11.)

Michael Gorman (2002, 221–225) on jakanut tiedon neljään erilaiseen tyyppiin: informaatio (information), taidot (skills), harkinta (judgement) ja viisaus (wisdom). Tiedon tyyppien katsotaan vastaavan kysymyksiin mitä, miten, milloin sekä miksi. Ensimmäistä tiedon tyyppiä, informaatiota, voidaan kuvata faktatiedoksi, joka vastaa kysymykseen ”mitä”. Informaatio voidaan lisätä eksplisiittisesti ulkoa opetteluun kautta, esimerkiksi ulkoisten muistiinpanojen tai ohjekirjojen avulla.

Toinen tiedon tyypeistä ”taidot” vastaa kysymykseen ”miten”. Toisin sanoen tämä on taitoa toimia tilanteissa oikein sekä tarkoituksenmukaisesti. Yksilö on voinut harjoituttaa itsellensä kehitetyn toimintamallin, jolloin mukaan on kertynyt myös paljon hiljaista tietoa. Silloin

henkilö on käyttänyt apunaan kolmatta tiedontyyppiä ”harkintaa”, eli hän on esimerkiksi pohtinut, milloin tämä kannattaa tehdä. Harkinnan avulla on mahdollista tunnistaa ongelma sekä sen erilaiset ratkaisumallit. Harkinta käyttää siis hyväkseen informaatiota sekä taitoja pohtiessaan ongelmaan ratkaisua. Viimeisenä tiedon tyyppinä Gorman näkee ”viisauden”, joka vastaa kysymykseen ”miksi”. Viisaus liittyy olennaisesti harkintaan, ja se on kykyä reflektoida, mitä tapahtuu – kyseenalaistaa olemassa olevaa ja löytää uusia toimintatapoja. (Gorman 2002, 221 – 225.)

Tieto ja tietoa jakavat ihmiset ovat organisaation tärkeimmät voimavarat. Tiedon voidaan katsoa siis olevan kokemuksien, arvojen, informaation ja oivalluksien sekoitus, joka tarjoaa mahdollisuuden arvioida uusia kokemuksia ja informaatiota. Tieto syntyy ja sitä sovelletaan organisaation jäsenten mielikuvissa. Organisaation toimivuus varmistetaan ymmärtämällä toiminnan kannalta tärkeä tieto ja hyödyntämällä sitä toiminnan kehittämisessä. Organisaation toimivuus voidaan mitata siten, kuinka hyvin sen jäsenet pystyvät jakamaan tietoa eteenpäin ja pystyvät käsittelemään organisaatiossa olevaa tietoa. Organisaation toimivuuden kannalta tärkeimpiä työntekijöitä ovat tietämystä jakavat ja sitä kehittävät työntekijät. (Sydänmaanlakka 2007, 187 – 189; Virtainlahti 2009, 13–14, 108–111.)

3.3. Hiljainen tieto

Tieto voidaan jakaa kahteen eri ulottuvuuteen. Jakaminen näkyvään tietoon (explicit knowledge) sekä hiljaiseen tietoon (tacit knowledge) on yleisimmin käytetty jaottelu tietoon liittyvissä diskursseissa (Dalkir 2011, 10). Hiljaisen tiedon käsitteen on ensimmäisenä esittänyt kemisti sekä filosofi Michael Polanyi (1962). Hänen mukaansa ihminen tietää aina enemmän kuin osaa kertoa tai sanoa. (Virtainlahti 2009, 42.)

Yleisen näkemyksen mukaan hiljainen tieto on kokemuseräistä tietoa, joka on muodostunut tekemisen kautta ja on läsnä arjessamme jatkuvasti eri yhteyksissä. Hiljainen tieto on uskomuksia, mielikuvia ja näkemyksiä, jotka ovat ihmisen toiminnan taustalla ja vaikuttavat jatkuvasti. Hiljainen tieto on välttämätöntä taustatietoa, minkä kautta näkyvää tietoa kehitetään ja käsitellään. Näkyvä tieto on taas näkyvissä olevaa, julkilausuttua tietoa, joka määrittelee käsittelemämme asian. Näkyvää tietoa voidaan tallentaa, prosessoida sekä jakaa helposti. Kuviossa 2. luetellaan käytännön esimerkkejä, mitä on hiljainen ja näkyvä tieto organisaatiossa. (Viitala 2005, 131; Virtainlahti 2009, 41– 42.)

NÄKYVÄ TIETO	HILJAINEN TIETO
Lait, asetukset, määräykset, säännöt Ohjekirjat, ohjeistukset, käsikirjat Prosessikuvaukset Lomakkeet Internet, sosiaalinen media Kirjallisuus Dokumentit Teoriat jne.	Käytäntö Sääntöjen ja ohjeiden soveltaminen Psykologinen silmä Tilanne herkkyyys Kokemus Aistihavainnot "Mututuntuma" Kädentaidot jne.

Kuvio 2. Esimerkkejä näkyvästä ja hiljaisesta tiedosta organisaatiossa. (Virtainlahti 2009, 46)

Polanyi (1983, 4–5) selittää hiljaisen tiedon olemassa olevuuden oman esimerkkinsä avulla. Hän kysyy, miksi ihminen tunnistaa tietyn persoonan kasvot ihmisjoukosta, mutta kysyttäessä tätä, hän ei osaa vastata kysymykseen. Hiljainen tieto toimii siis taustalla tunnistamisen tekemiseksi.

Tietämyksenhallinnan tutkijoiden Ikujiro Nonakan ja Hirotaka Takeuchin (1995, 9) mukaan hiljainen tieto on aina subjektiivista ja kokemusperäistä. Heidän mukaansa hiljaista tietoa on usein vaikea artikuloida, minkä takia hiljaista tietoa on vaikeaa siirtää muille. Hiljainen tieto sisältää aineettomia tekijöitä, kuten henkilökohtaisia uskomuksia, näkökulmia sekä arvo-maailmoja, ja se rakentuu yksilön omista kokemuksista.

Hiljainen tieto voidaan jaotella kahteen eri ulottuvuuteen: tekniseen ja tiedolliseen ulottuvuuteen. Tekninen ulottuvuus (know-how) viittaa vaikeasti artikuloitavaan taitotietoon. Työelämässä hiljainen tieto kertyy fyysisen tekemisen kautta. Työntekijät eivät välttämättä itse tunnista taitojaan, ja he eivät osaa kuvata sanoin, mitä he tekevät. *Kognitiivinen ulottuvuus* käsittää mieleen syöpyneitä toimintamalleja, uskomuksia ja aistimuksia. Kognitiivinen ulottuvuus hiljaisesta tiedosta vaikuttaa meidän näkemykseen todellisuudesta tässä hetkessä sekä tulevaisuudessa. (Polanyi 1983, 49; Nonaka & Takeuchi 1995, 8–10.)

Hiljaisen tiedon tutkimus on saanut osakseen myös kritiikkiä. Stephen Gourlay pohtii kriittisesti tietämisen tunteen yhteyttä tietoon. Hiljaisen tiedon kriteeri, *kaikki ihmisten ajatukset ja tunteet ovat hiljaista tietoa*, johtaa helposti tilanteeseen, jossa ”kaikki mahdollinen” on hiljaista tietoa. Tämän johdosta toimintaa tai käyttäytymistä, jota pystytään havainnoimaan, mutta jota toimija ei pysty selostamaan, Gourlay kutsuu perinteisiksi hiljaisen tiedon muodoiksi. Tämä hiljainen tieto voi olla kokemuksen kautta hankittua, kulttuurista tai synnynäistä. Gourlayn (2006, 67) mukaan vain näistä tulisi käyttää hiljaisen tiedon käsitettä.

Samoin kuin Gourlay (2006), myös Maula (2000) kritisoi ja ottaa kantaa hiljaisen sekä näkyvän tiedon jakoon usealla eri näkökulmalla. Ensiksikin yleisesti oletetaan, että käytännön tieto ymmärrettävässä muodossa tekee siitä tavoiteltavaa. Kuitenkaan mikään ei takaa, että näin kävisi. Käytännön tiedon esittäminen ei välttämättä tee tiedosta tavoiteltavaa. Näkyvää tietoa voidaan myöskin käyttää tietoisesti pienissä ja suurissa määrin väärin, sillä voidaan luoda illuusioita ja johtaa harhaan. Jako objektiiviseen ja subjektiiviseen tietoon merkitsee, että näkyvä tieto edustaa täsmällisesti ulkoista todellisuutta. Kuitenkaan meillä ei ole suoraa ”puhdasta” tietoa todellisuuteen. (Maula 2000, 55–59.)

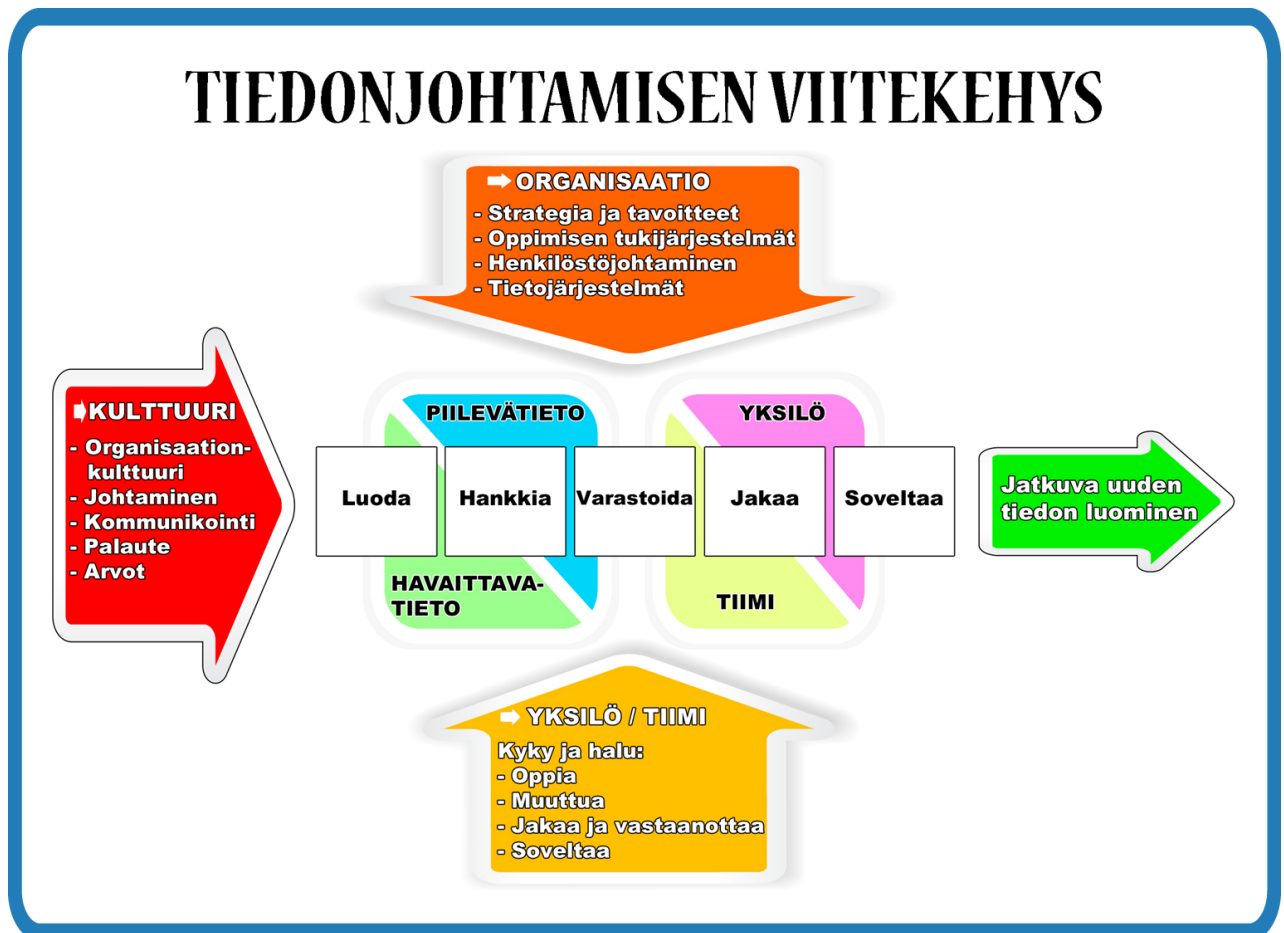
Vaikka hiljaista tietoa on paljon kritisoitu Susanna Virtainlahden (2009) mukaan, yksi organisaation menestyksen avaimista on hiljainen tieto, jossa piilee hänen mukaansa valtava potentiaali. Organisaatioissa ei mietitä tarpeeksi, mitä kaikkea hiljainen tietämys on ja mikä merkitys sillä voi olla organisaatiolle. Ammattitaito rakentuu tietämyksen kautta, mikä näkyy osaamisena reagoida työtehtäviin ja ongelmiin oikealla tavalla. Hiljaisen tieto koetaan useasti hankalaksi tunnistaa; kysyttäessä, mitä hiljaista tietoa ammattitaito sisältää, harva edes osaa hahmottaa asiaa. (Virtainlahti 2009, 9, 41.)

3.4. Tiedon johtaminen ja sen toteutus

Termi tietojohdaminen on vielä jossain määrin vakiintumaton, ja käsitettä voidaan tulkita monella tavalla. Termistä käytetään erilaisia, joskus jopa keskenään ristiriitaisia käsitteitä. Termin määrittämisen hankaluus syntyy osittain siitä, että tietojohdamtutkimusta tehdään hyvin laaja-alaisesti (mm. informaatiotutkimus, organisaatiotutkimus, yritystaloustiede, kasvatustiede, tietojenkäsittely- ja insinööritieteet). Tietojohdaminen nähdään pääsääntöisesti hyväksi keinoksi edistää tiedon siirtoa ja yhteisön kommunikointia. (Lönnqvist 2007, 14–16.)

Tietojohdamisella viitataan yleensä johtamiskäytäntöihin, joiden kautta yritetään kehittää tiedonkulun prosesseja. Tietojohdamisen lähtökohtana on käsittää, kuinka kehittyneellä tiedon hallinnalla pystytään auttamaan organisaation jäseniä. (Dalkir 2011, 3–6, 22–23.) Sydänmaanlakan (2007, 199–200) mukaan tietojohdaminen on sitä, että organisaation tilanne pitäisi kartoittaa ja analysoida huolellisesti, ennen kuin tietoa voidaan johtaa. Aluksi analysoidaan, minkälaista osaamista organisaatiossa on ja mikä on niiden edellyttämän tiedon taso, jonka jälkeen voidaan päätellä tiedon johtamisen tarve. Hyvän organisaation kulttuurin tulisi vahvistaa tiedon jakamista. Organisaatiokulttuurin vallitseviksi arvoiksi Sydänmaanlakka (2007: 177–178) mainitsee avoimuuden, osallistavan johtamisen, runsaan palautteenannon sekä epämuodollisen kommunikoinnin.

Ilkka Tuomen mukaan tietojohdamisen teorian perustana on ensin ymmärrys siitä, mitä itse tieto on. Tämän jälkeen voidaan pyrkiä vastaamaan kysymykseen, miten meidän pitäisi johtaa tietoa organisaatiossa. (Tuomi 1999, 16.) Kun organisaatiossa on tieto siitä, mitä tiedetään, voidaan tehokkaan tietojohdamisen avulla olemassa oleva tieto jakaa koko organisaation käyttöön. Sydänmaalakka kuvaa organisaation tietojohdamista prosessilla (kuvio 3), joka toimii samalla tiedonjohtamisen viitekehyksenä. Sydänmaanlakan mukaan tietojohdamisessa olennaista on se, että kaikki lähtee liikkeelle organisaation strategiasta ja tavoitteista. Ne määrittävät sen, mikä tieto on merkityksellistä organisaatiossa ja mikä ei. (Sydänmaanlakka 2007, 176–177.)



Kuvio 3. Mukaillen tiedon johtamisen viitekehys. (Sydänmaanlakka 2007, 177)

Organisaation tietojohdamisessa keskeistä on viisi alaprosessia, joissa luodaan, hankitaan, varastoidaan, jaetaan ja sovelletaan tietoa. Edellä mainittujen alaprosessien aikana yksilön tieto vaihtuu ryhmän tiedoksi ja organisaatiossa oleva hiljainen tieto näkyväksi tiedoksi. Keskeinen tarkoitus on soveltaa kerättyä tietoa päätöksentekotilanteissa. Sydänmaalakka painottaa kuitenkin, että alaprosessit ovat merkitsemättömiä, jos tietoa ei lopulta osata tuoda käytäntöön. (Sydänmaanlakka 2007, 176–178.)

Jotta Sydänmaanlakan kuvailemat alaprosessit toteutuvat, keskeistä on se, mikä on organisaatiossa työskentelevien valmius muutokseen sekä heidän halunsa sisäistää uutta tietoa. Sydänmaanlakka korostaa organisaatiossa työskentelevien sitoutumista, teknologian tärkeyttä sekä avointa ja selkeää organisaatiokulttuuria, jotta tiedon liikkuminen olisi sujuvaa organisaatiossa. Tietojohdamisen perusedellytys on hyvä tiimityöskentely. Organisaatioissa, kuten päiväkodeissa ja kouluissa, tiimit ovat oppimisen ja tiedonjakamisen perusyksiköitä. Kun tiedonjakaminen toimii hyvin tiimien sisällä, se toimii hyvin myös koko organisaatiossa. (Sydänmaanlakka 2007, 176–178, 200–204.)

Kuten edellä on jo mainittu, tietojohdantamista voidaan käsitellä monelta eri kantilta. Sen käsite on laaja ja monimutkainen ilmiö, jota voidaan tulkita eri näkökulmista ja asiayhteyksistä. (Lönqvist ym. 2007, 16.) Esimerkiksi Karl Wiig (1997a, 6-14, 1997b, 1-14) on jaotellut tietojohdantamisen kolmeen ulottuvuuteen:

- Organisaation jäsenten johtaminen tiedon tuottajina ja luojina.
- Informaation hallinta tiedon tuottamisessa ja luomisessa.
- Organisaatioiden johtamisen ja informaation prosessien tuloksellisuutta edistävien asioiden hallinta

Kun taas Tuomen (1999, 21–30) mukaan tietojohdantamista voidaan lähestyä kolmesta eri suunnasta:

- Organisatorisen tiedon ja älykkyyden kautta. Kuinka ihmiset organisaatiossa ymmärtävät ja oppivat ympäristöstään.
- Organisatorisen kehittymisen sekä strategian kautta. Pyritään ymmärtämään tieto resursseina ja organisaation aineettomana varallisuutena.
- Organisatorisen informaatiojärjestelmien sekä informaatioprosessien kautta. Keski-tytään toimintatapoihin, eli kuinka organisaation sisällä kommunikoidaan ja jaotellaan tietoa. Organisaatiossa tulisi nostaa tiedon jakaminen vallitsevaksi arvoksi.

Wiigin mukaan tietojohdantaminen on johdonmukaista, näkyvää ja suunnitelmallista tiedon uudistamista ja rakentamista. Tietojohdantamisen erottaa informaation hallinnasta käsitys tiedon sosiaalisuudesta ja dynaamisuudesta. (Wiig 1997b, 2.) Kun Wiig lähestyy tietojohdantamista enemmän organisaation jäsenten näkökulmasta, vastaavasti Tuomi lähestyy organisatoristen näkökulmien kautta. Tuomen mukaan tietojohdantamisessa keskeistä on se, mitä organisaatioiden sisällä tapahtuu.

3.5. Teknologia tietojohdantamisen apuna

Useasti tietojohdantamisen tutkimus jaetaan kahteen eri osa-alueeseen, jotka ovat ihmispainotteinen ja teknologiapainotteinen suuntaus (Easterby-Smith & Prieto 2008, 239; Wiig 1997a, 7; Wiig 1997b, 1; Lönqvist ym. 2007, 144, 105). On siis sanomattakin selvää, että teknologia merkitys tietojohdantamisen kentällä on suuri. Vaikka tietotekniikka ei ole tietojohdantamisen pääkomponentti, on mahdotonta ajatella tehokasta tietojohdantamista ilman tietotekniikan tukea.

Teknologia on kehittynyt vauhdilla viimeisten vuosien aikana, ja tänä päivänä viestintäteknologia on merkittävästi osallisena organisaatioiden päivittäisessä viestinnässä. Uuden teknologian avulla mahdollistuvat siis myös tiedonjakamisessa uudet toimintamallit. Tekniikka ja tietojärjestelmät ovat radikaalisesti muuttaneet ihmisten mahdollisuuksia verkostoitua ja jakaa tietoa keskenään. Uuden tietotekniikan avulla organisaatioiden jäsenien on mahdollista saada reaaliaikaisesti tietoa tapahtumista ja toiminnasta. (Laihonen ym. 2013, 75–76.)

Teknologia aiheuttaa organisaatioille ja organisaation viestinnälle monenlaisia vaikutuksia. Kokonaiskuvan muodostaminen on haasteellista kolmesta syystä:

- Organisaatioviestintä on hyvin laaja alue, ja sen eri osa-alueiden hahmottaminen on haastavaa, varsinkin kun kaikkia osa-alueita tulisi käsitellä yhdessä.
- Tutkimustietoa Suomessa on kohtalaisen vähän.
- Kehitys on todella nopeaa. Teknologia kehittyy ja organisaatiot ottavat käyttöönsä uusia viestinnän välineitä nopeasti, vaikka edellisiäkään tutkimuksia ei ole vielä analysoitu. (Matikainen 2008, 167.)

Johtamistutkijoiden Robert Kaplanin ja David Nortonin mukaan monissa organisaatioissa vaaditaan kulttuurin muutosta, jonka avulla tiedon hamstrauksesta päästään tiedon siirtämiseen. Tiedon siirtämisessä organisaatiot käyttävät yleensä seuraavia menetelmiä. Johtajat keräävät tiedot ja laittavat ne organisaation saataville, yleensä sähköpostitse. Tätä tapaa voidaan kutsua työntöjärjestelmäksi. Vetojärjestelmä on puolestaan tehokkaampi menetelmä, kun työntekijät itse hakevat tietoja, jotka ovat tärkeitä heidän tarpeidensa pohjalta. (Kaplan & Norton 2004, 292–293.)

Janne Matikaisen mukaan sähköposti ja intranet ovat organisaation viestinnän kannalta paitsi tehokkaita, myös haasteellisia. Sähköposti ja intranet sopivat hyvin operatiiviseen työviestintään, mutta niiden sopivuus perehdyttämiseen ja sisäiseen yhteystoimintaan on epäselvää. Useiden eri tutkimuksien mukaan kyseiset välineet saattavat olla käytännössä yksisuuntaisia; johto viestii haluamistaan asioista alaisille. Hyvänä esimerkkinä toimii esimerkiksi intranet, josta pyrittiin luomaan työyhteisön yhteinen foorumi, mutta se on jäänyt yksisuuntaiseksi ja johdon käyttämäksi viestintäkanavaksi. (Matikainen 2008, 156–158.)

Teknologian kehittyminen on tuonut organisaatioon uusia hyviä kanavia vuorovaikutukselle. Kuitenkin organisatoriset ja sosiaaliset esteet, kuten perinteet, organisaatioiden raja-

aidat ja valtaerot, voivat olla edelleen vuorovaikutteisuuden tiellä. Sisäisessä viestinnässä internet on hyvä vuorovaikutusväline, mutta se voi myös heikentää organisaation viestinnän toimivuutta, kuten edellä mainitussa esimerkissä intranetin kanssa kävi. Intranetin käyttö organisaatioiden sisäisessä viestinnässä on siis eronnut demokraattisesta, alhaalta ylöspäin suuntautuvasta alustasta, mitä internet ja sosiaalinen media yleensä edustavat. (Matikainen 2008, 156–158.)

Sosiaalinen media on organisaatioiden näkökulmasta katsottuna iso mahdollisuus, mutta samaan aikaan myös merkittävä haaste ja muutos sisäisille prosesseille sekä käytännöille. Viestintäteknologian perinteisiin työkaluihin peilattuna sosiaalinen media edustaa uutta aikakautta. Sosiaalista mediaa käyttävän organisaation on hyvä tutustua siihen liittyvään genreen, ja pohdittava, miten niitä voitaisiin hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti. Genrelähtöinen silmäily voi selventää sosiaalisen median käytön edellytyksiä. (Matikainen 2006, 178).

Katri Lietsala ja Esa Sirkkunen (2008, 12–13) ovat jaotelleet työssään sosiaalisen median palvelut kuuteen eri genreen:

- 1) *”Content creation and publishing” eli sisällön tuottaminen ja julkaiseminen, esim: blogit, videoblogit ja podcastit*
- 2) *”Content sharing” eli sisällön jakaminen, esim: Flickr ja YouTube*
- 3) *”Social network” eli sosiaaliset verkostopalvelut, esim: LinkedIn, Facebook, Myspace ja IRC-Galleria*
- 4) *”Collaborative productions” eli yhteistuotanto, esim: Wikipedia*
- 5) *”Virtual world” eli virtuaalimaailmat, esim: Second Life, Habbo Hotel ja World of Warcraft*
- 6) *”Add-ons” eli liitännäiset, esim: RockYou, Slide, Friends For Sale*

Lietsalan ja Sirkkusen mukaan edellä olevat määritelmät eivät ole absoluuttisia, jotkin palvelut voivat sopia useampaankin genreen. Sosiaalista mediaa siis voidaan hyödyntää monella eri tavalla ja se avaa monipuoliset mahdollisuudet teknologiaviestintään jakaa tietoa. Vaikka teknologia mahdollistaa tietyt kehykset, käyttäjät asennoituvat aktiivisesti siihen tietyllä tavalla ja luovat teknologian avulla omat merkityksensä. (Lietsala ja Sirkkunen 2008, 156).

Yhteenvetona voidaan todeta, että tietojohdaminen on keskeinen osa teknologiaviestintää ja se linkittyy kokonaisuudessaan toimintaan ja teknologiaan. Teknologian ja organisaation jäsenien saumattomalla yhteistyöllä voidaan saavuttaa tiedon parempi hallinta, tarkka aikataulutus sekä kokonaisvaltainen ymmärrys toiminnasta ja tavoitteista. (Laihonen ym. 2013, 77–80.) Teknologian kehitys vaikuttaa monin eri tavoin organisaation viestintään, ja voidaan olettaa, että teknologian kehitys ei hidastu, eikä sen merkitys vähene. (Matikainen 2008, 168.)

3.6. Tietojohdamisen hyödyt organisaatioille

Tietojohdamisen termi mainitaan monesti ensimmäisenä, kun tutkitaan tehokasta organisaationjohtamista (Easterby-Smith & Prieto 2008, 235). Modernissa informaatiotulvassa tulisi ratkaista ongelmat yhteistyössä – uudistaa, innovoida sekä kehittää dynaamista tekemistä jatkuvasti, joko teknologian välityksellä tai kasvotusten. Nykyaikainen organisaatiokulttuuri ei tue käsitystä tiedon panttaamisesta johtajilla; tieto on valtaa nimenomaan jaettuna, jolloin sitä jalostetaan yhdessä. (Dalkir 2011, 133.)

Kimiz Dalkirin (2011, 25) mukaan tietojohdamisen avulla voidaan luoda arvoa yksilö- ja työyhteisötasolla sekä organisaatiolle itselleen. Yksilötasolla tietojohdamisen tuottama arvo voidaan havaita seuraavasti: oikeanlainen menettelytapa auttaa yksilöä suoriutumaan työtehtävistään, säästämään aikaa paremman päätöksenteon ja ongelmanratkaisun kautta. Lisäksi menettelytapa itsessään rakentaa yhteisöllisyyden tunnetta organisaation sisällä, auttaa yksilöitä pysymään ajassa mukana sekä tarjoaa haasteita ja mahdollisuuksia. Työyhteisötasolla tietojohdamisen hyödyt taas näkyvät seuraavasti: se kasvattaa ammattitaitoa, edistää vertaistukea, mahdollistaa entistä tehokkaampia tapoja verkostoitua ja yhteistyötä sekä kehittää yhteisen kielen työyhteisölleen.

Päivikki Karhulan (2010) mukaan tietojohdamisen ja tehostuvan tiedon hallinnan mahdollisuudet ovat horisontaalisesti monitahoiset. Taitavan tietojohdamisen avulla organisaatio voi nostaa tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Julkisella sektorilla hyötyihin kuuluu myös toimenpiteiden kohdentaminen, muutosten ennakointi sekä näiden kahden onnistumisen seuranta. Kaikki edellä mainitut ovat merkittäviä tekijöitä organisaation strategisen onnistumisen kannalta. (Karhula 2010, 1–2.)

On olemassa useita eri mahdollisuuksia, millä tavoin tietojohdamista voidaan käyttää hyväksi organisaatiossa; sen kreatiiviset käytännöt luovat monia käyttökelpoisia menetelmiä, joita voidaan hyödyntää tulevaisuudessa. Kasvavalla tietoisuudella tietojohdamisesta yhdistettynä teknologian kehitykseen tulee olemaan merkittävä rooli oppimisen ja tiedon levittämisen tukitoimintona. (Easterby-Smith & Prieto 2008, 240.) Teknologian kehittyminen on mahdollistanut sen, että tieto on helposti saatavilla – tiedon etsiminen, löytäminen ja jakaminen ovat yksinkertaisempaa kuin koskaan aikaisemmin. Elämme tiedon aikakautta, jolloin organisaation tehokas ja tulokellinen toiminta perustuu parhaaseen käytettävissä olevaan tietoon, taitoon ja osaamiseen. Hyvin toimivat organisaatiot oppivat virheistään kerralla, eivätkä yritä keksiä ”pyörää uudelleen”. Ne pyrkivät tietojohdamisen keinoin systemaattisesti hyödyntämään tietoa ja rakentamaan sen avulla mahdollisimman toimivan sekä kehittyvän organisaation. (Dalkir 2011, 5–7.)

Dalkir (2011, 57) on taitavasti integroinut tutkimuksessaan tietojohdamisen keskeisimpien tutkijoiden Meyer ja Zackin, Bukowitcin ja Williamsin, McElroyn ja Wiigin opit yhteen. Dalkir kuvaa tietojohdamisen syklin menettelytapoja, joilla organisaatio voi hyödyntää tietojohdamista (kuvio 4).



Kuvio 4. Integroitu tietojohdamisen sykli (mukaillen Dalkir 2011, 340)

Tietojohdamisen sykli rakentuu organisaation kulttuurin pohjalle; ensimmäinen vaihe on tiedon talteen ottaminen sekä luominen, mikä Dalkirin mukaan tarkoittaa hiljaisen tiedon talteen ottamista sekä näkyvän tiedon luomista. Tieto otetaan siis talteen eli se luodaan, jonka jälkeen se arvioidaan ennen tiedon jakamista ja levittämistä organisaation käyttöön. Kun tieto on arvioitu huolellisesti, se voidaan integroida osaksi organisaation tietopääomaa. Koko organisaation tulisi hahmottaa, mitä keskeinen tieto on, ennen kuin sitä voidaan hyödyntää ja soveltaa käytännössä. (Dalkir 2011, 51–54.)

Tietoprosessien tehokas ja tulokellinen johtaminen helpottaa toteuttamaan strategiaa, ratkaisemaan ongelmakohtia nopeasti, jakamaan ideoita sekä levittämään parhaita käytäntöjä. Lisäksi tietojohdaminen luo mahdollisuuksia innovaatioille sekä parantaa organisaation muistia. Organisaatiolle tietojohdaminen luo siis hyötyä siinä, että sen antamat työkalut parantavat asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Lisäksi organisaatio oppii tekemään päätöksiä, jotka perustuvat ajankohtaiseen ja hyvin tarkasteltuun dataan, informaatioon ja tietoon. (Dalkir 2011, 25, 59–61.)

3.7. Tietojohdamisesta hyötyä pedagogiseen johtamiseen

Kasvatusala on joutunut kokemaan kovia säästöpolitiikan vuoksi. Johtajien toimintaympäristö on muuttunut ja tulee muuttumaan. Kun tilanteet muuttuvat, pitäisi yrittää löytää uusia malleja, jotka takaavat laadukkaan kasvatustyön myös tulevaisuudessa. Uusi johtajuustutkimus korostaa johtajuuden rakentamista yhteisöllisesti, ei kulminoituneena yhteen johtajayksilöön. Kasvatustyössä ja sen suunnittelussa johtajan tulisi jakaa pedagogista johtajuutta organisaatiossa. (Fonsén 2014, 116.)

Opetushallituksen asettaman työryhmän raportin (Opetushallitus 2013) mukaan tärkeintä rehtorin ja koulunjohtajan virassa on pedagoginen johtaminen. Hujala ja Heikka (2008) määrittelevät pedagogisen johtamisen johtajan keskeisenä vastuuna. Nivala (1999) ja Fonsén (2009) sisällyttivät pedagogiseen johtamiseen ne vastuut, jotka perinteisesti kuuluvat johtajuuden hallinnollisiin tehtäviin, joiden tarkoituksena on parantaa pedagogisia käytäntöjä. Andrews (2009) mukaan pedagoginen johtajuus on pedagogisten käytäntöjen johtamista sekä tiedottamista. Pedagoginen johtajuus voidaan määritellä esimiehen kykynä ohjata alaisiaan kohti yhteisiä päämääriä, tehdä näkyväksi määritellyt tavoitteet ja visiot, opettaa ymmärtämään, hallitsemaan ja tulkitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen avoimuuden ja riippuvuuden keinoin. (Taipale 2008, 52.)

Koulunjohtajan, rehtorin sekä päiväkodinjohtajan toimintaympäristö on muuttunut keskeisesti viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 17.) Johtajuutta jaetaan, ja aikataulut ovat tiukkoja, jolloin kommunikoinnin haasteet kasvavat. Esimerkiksi päiväkodinjohtajien hajautetut organisaatiot tuovat lisähaasteita. On vaikeaa pysyä tietoisena siitä, mitä missäkin toimipisteessä tapahtuu ja millaisia päätöksiä niissä tehdään. Tämä on haaste johtajuudelle; työntekijät työskentelevät fyysisesti eri paikoissa, myös työntekijöiden koulutustausta on kirjava (Halttunen 2013, 61, 103). Hajautettu organisaatiomalli vaatii päiväkodinjohtajalta erityistä kykyä delegoida sekä jakaa vastuuta (Moen & Granrusten, 87). Keskeinen haaste hyvälle pedagogiselle johtajuudelle on siis se, kuinka johtaja saa yhteisönsä kommunikoimaan.

Tietojohdamisen keskeinen tarkoitus on vahvistaa organisaation kommunikointia ja luoda prosessit, miten keskeistä tietoa liikutetaan ja varastoidaan. Tietojohdaminen syntyi kasvavan informaatiotulvan seurauksena; tiedon löytäminen ja jäsentäminen organisaatiossa koettiin haasteeksi. Tietojohdamisen kehittämistä tarvittiin myös, jotta kaikki tarvittava tieto saataisiin välitettyä organisaation sisällä. Yksi keskeisimpiä haasteita oli se, että organisaatiossa ei tiedetty, mitä jäsenet itse asiassa tietävät. (Sydänmaalakka 2007, 175–177.)

Tietojohdamisella viitataan yleensä johtamiskäytäntöihin, joiden kautta yritetään kehittää tiedonkulun prosesseja. Tietojohdamisen lähtökohta on käsittää, kuinka kehittyneellä tiedon hallinnalla pystytään auttamaan organisaation jäseniä. (Dalkir 2011, 3–6, 22–23.) Sydänmaalakan (2007, 199–200) mukaan tietojohdaminen on sitä, että organisaation tilanne pitäisi kartoittaa ja analysoida huolellisesti, ennen kuin tietoa voidaan johtaa. Aluksi analysoidaan, minkälaista osaamista organisaatiossa on ja mikä on niiden edellyttämän tiedon taso, jonka jälkeen voidaan päätellä tiedonjohtamisen tarve. Hyvän organisaation kulttuurin tulisi vahvistaa tiedon jakamista. Organisaatiokulttuurin vallitseviksi arvoiksi Sydänmaalakka (2007: 177–178) mainitsee avoimuuden, osallistavan johtamisen, runsaan palautteenannon sekä epämuodollisen kommunikoinnin

Jotta tietoa voidaan johtaa, tulee ymmärtää, mitä tieto on. Tietoa on monenlaista, ja usein yhdistämme tiedon viisauteen, joka on vain yksi tiedon käsitteistä. Tietoon liittyvä kirjallisuus painottaa erityisesti sitä, että tieto ei ole dataa eikä informaatiota, vaikka niin usein luullaankin. Tiedon arvoketju kuvaa näiden käsitteiden suhdetta, jonka mukaan ajatellaan, että data hioutuu informaatioksi ja informaatio hioutuu tiedoksi henkilöiden käyttöön. Data ja tieto voidaan ymmärtää jatkumoksi, joiden välissä on informaatio (Nonaka & Takeuchi

1995, 57–59; Sydänmaanlakka 2007, 187 – 189.)

Tieto voidaan jakaa kahteen eri ulottuvuuteen. Jakaminen näkyvään tietoon (explicit knowledge) sekä hiljaiseen tietoon (tacit knowledge) on yleisimmin käytetty jaottelu tietoon liittyvissä diskursseissa (Dalkir 2011, 10). Ihminen tietää aina enemmän kuin osaa kertoa tai sanoa. (Virtainlahti 2009, 42.) Keskeinen haaste organisaatioille on se, että on haastavaa saada näkyvä tieto jaettua koko yhteisölle; kuinka vaikeaa on siis hiljaisen tiedon siirtäminen koko organisaation käyttöön?

Tietojohtamisen sykli (kuvio 4) kuvaa, miten tehokasta tietojohtamista voidaan organisaatiossa suorittaa. Tietoprosessien tehokas ja tuloksellinen johtaminen voi helpottaa myös pedagogisen johtajan työskentelyä. Koulunjohtaja, rehtori ja päiväkodinjohtaja voi tehokkaalla tietojohtamisellaan saada työkalun, jolla voi toteuttaa strategiaa, ratkaista ongelmakohtia nopeasti, jakaa ideoita sekä levittää parhaita käytäntöjä. Lisäksi tietojohtaminen luo mahdollisuuksia innovaatioille ja parantaa organisaation muistia. Kasvatusalan organisaatiolle tietojohtaminen voi luoda hyötyä siinä, että se parantaa yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Lisäksi organisaatio oppii tekemään päätöksiä, jotka perustuvat ajankohtaiseen ja hyvin tarkasteltuun dataan, informaatioon sekä tietoon. (Dalkir 2011, 25, 59–61.)

4. TUTKIMUSONGELMAT

Koulu- sekä päiväkotioorganisaatiot ovat voimakkaasti muuttumassa. Kasvatusalan organisaatioihin kohdistuu uudenlaisia säästötalkoita sekä kehittämisvaatimuksia. Tämän vuoksi kasvatusalan organisaatioiden toimivuuteen kohdistuu uudenlaisia kehittämisvaatimuksia. Aikaisemmat tavat ja mallit vaativat uudelleenmäärittelyä; käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena on selvittää koulunjohtajien, rehtorien sekä päiväkodinjohtajien käsityksiä siitä, kuinka tietojohdantamista voidaan hyödyntää osana pedagogisesta johtajuutta.

Tässä tutkielmassa haluamme perehtyä johtajien käsityksiin hyvästä organisaation johtamisesta ja peilata sitä pedagogisen johtamisen sekä tietojohdantamisen teoriaan. Syventyessämme tietojohdantamisen tutkimuksiin havaitsimme useita potentiaalisia tehostamiskeinoja, joilla tiedon siirtämistä voitaisiin hyödyntää kasvatusalalla, ja näitä seikkoja mallinsimme teorian sekä empirian pohjalta tutkimuksessamme.

Kokemuksiemme perusteella meille on muodostunut ennakkokäsitys varhaiskasvatuksen sekä koulun johtamisesta. Organisaatiojohtamista ja kommunikointikeinoja ei ole mallinnettu riittävän spesifioitusti kasvatustieteiden organisaatioissa - johtajille on asetettu ainoastaan yleiset tavoitteet, vaikka tehokkaan tietojohdantamisen teorian mukaan organisaation pitäisi rakentaa tarkat raamit, joiden avulla vuorovaikutusta, kommunikointia sekä sisäistä dialogia voitaisiin lisätä organisaatiossa.

Ennakkokäsitykset kasvattivat meidän mielenkiintoa aiheeseen, kun perehdyimme tietojohdantamisen sekä pedagogisen johtamisen teoriaan tarkemmin. Teorian pohjalta päädyimme fenomenograafiseen tutkimusotteeseen, koska olimme kiinnostuneita johtajien näkemyksistä miten he käsittävät tiedon siirtämisen sekä johtamisen kasvatusalan organisaatiossa. Kiinnostuksemme pohjalta päädyimme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- *Miten johtaja saa yhteisön kommunikoimaan?*
- *Miten tieto välittyy johtajan ja henkilökunnan välillä?*

5. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tutkimuksemme teemat ja päämäärät alkoivat hahmottua syksyllä 2015, kun päätimme yhteistyössä toteuttaa pro gradu -tutkielman. Molemmilla löytyi jo ennestään kiinnostusta johtamistyöhön, ja sen kautta päätimme lähteä perehtymään aiheeseen eksplisiittisemmin. Pro gradu -tutkielmamme aiheeksi valikoitui tietojohtaminen pedagogisen johtamisen tueksi.

Aloitimme tutkimuksemme toteutuksen lokakuussa 2015 muokkaamalla Matias Huikarin kandidaatintutkielman teoriaosuuden yhteiseen tutkimukseemme sopivaksi sekä laajentamalla teoriaa tutkimuksen tarkoitusta tukevaksi. Haastateltavien kartoitus tapahtui joulukuussa 2015, ja haastattelut toteutettiin tammikuussa 2016. Haastatteluista saamamme aineiston litteroimme helmikuussa. Analyysivaiheen pääsimme aloittamaan maaliskuun alussa. Tulokset kirjoitimme maaliskuussa 2016.

5.1. Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yritetään tutkia kohteita mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Lähtökohta laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus siitä, että todellisuus on moninainen. Todellisuutta ei voida kuitenkaan pirstoa mielivaltaisesti osiin, vaan tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toisiaan, ja tätä kautta voidaan löytää monen suuntaisia suhteita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–164.)

Kari Kiviniemen (2010) mukaan laadullinen tutkimus on prosessi, mikä kuvastaa aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen kehitystä. Tutkijat toimivat itse aineistonkeruun välineinä, joten aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut muokkautuvat prosessin eri vaiheissa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan aikomuksena on löytää tutkittavien näkemys kohteena olevasta ilmiöstä ja tarkastella ihmisen toimintaa valitussa ympäristössä. (Kiviniemi 2010, 70–71.)

Usein laadullisissa tutkimuksissa tutkittava ilmiö käsitteellistetään, eikä ainoastaan testata aiempaa teoriaa. On tärkeää tiedostaa, että tutkijoiden aikaisemmat tiedot ovat ohjaamassa tutkimuksen kulkua, tästä johtuen ilmiön käsitteellistäminen on useimmiten vuorovaikutusta aineiston ja teoreettisen tiedon välillä. (Ahonen 1994, 121–122; Kiviniemi 2010, 74–75.) Laadullisessa tutkimuksessa on siis otettava huomioon myös tutkijan omat arvolähtökohdat.

Tutkijan arvot muokkaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiötä. Tutkijoiden oma subjektiivisuus sekä heidän aiemmat käsityksensä aiheesta vaikuttavat aineiston muodostamiseen ja johtopäätösten tekoon. Tämän vuoksi objektiivisuuden saavuttaminen laadullisessa tutkimuksessa on lähes mahdotonta. (Ahonen 1994, 122; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

5.2. Fenomenografia tutkimusotteena

Tutkimuksemme on tutkimusotteeltaan fenomenografinen. Fenomenografia on tutkimusta ohjaava laadullinen tutkimussuuntaus, jonka avulla tutkitaan arkipäivän ilmiöitä, käsityksiä ja ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää eri käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten välisistä suhteista. (Ahonen 1994, 113–115; Huusko & Paloniemi 2006, 162–165; Niikko 2003, 30–31.)

Fenomenografisen lähestymissuunnan perustajana pidetään Ference Martonia, joka toimi Göteborgin yliopistossa, jota taas pidetään fenomenografisen tutkimuksen keskuksena. Marton tutki opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta jo 1970-luvulla, mikä on vieläkin fenomenografisen tutkimuksen keskeinen kohde. Fenomenografia erottuu kuitenkin muista käsiteltävistä tutkimuksista siten, että se on kiinnostunut käsitysten sisällöllistä eroista. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja. Tavoitteena on saada selville käsitysten eroja valituissa ryhmissä. (Ahonen 1994, 115; Huusko & Paloniemi 2006, 162–165.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on merkittävää, miten jokin asia koetaan ja nähdään, jolloin voidaan ilmentää ja kuvailla siinä olevia muutoksia. Fenomenografia ei ole metodi, vaikka se yhdistääkin metodisia elementtejä. Fenomenografia on lähestymistapa, joka muodostaa, tunnistaa ja selvittää tutkimuskysymyksiä, jotka ovat merkityksellisiä tutkimuksessa. (Marton & Booth 1997, 111.)

Anneli Niikon (2003) mukaan fenomenografiassa kuvataan, miten ilmiö koetaan ja millaisia kokemuksia on saatu. Keskeinen ajatus on se, kuinka eri yksilöt käsittävät samoja asioita eri tavoin. Tarkoituksena on kuvata käsityksiä tutkittavista ilmiöistä totuuden mukaisesti. (Niikko 2003, 20–28.) Fenomenografinen lähestymistapa sopii tutkimukseemme, sillä tavoitteena on kuvata johtajien käsityksiä työnkuvistaan.

Fenomenografinen tutkimus on empiiristä. Siinä kerätään empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätökset ja kuvaus ilmiöstä. Ihmisen ajattelun katsotaan olevan kokonaisvaltaista ja monisäikeistä, ja tämän takia ajattelua on vaikeaa ositella pelkän havainnoinnin tai teorian perusteella. (Ahonen 1994, 122.) Fenomenografialla ei ole ainoastaan yhtä oikeaa menetellytapaa, vaan analysointi noudattaa kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia, yleisiä piirteitä. (Niikko 2003, 32–33.)

5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimukseni aineistona toimivat koulunjohtajien, rehtorien sekä päiväkodinjohtajien haastattelut, jotka toteutimme käyttämällä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastatteluissa kysymykset olivat kaikille samat; emme käyttäneet valmiita vastausvaihtoehtoja, kuten strukturoidussa haastattelussa, vaan haastateltavat vastasivat kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2015, 27).

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on yleisin aineistonhankintamenetelmä, koska haastattelua pidetään hyvänä keinona saada syvällistä tietoa haastateltavan käsityksistä, ajatuksista, tunteista ja kokemuksista. Tausta-ajatuksena on haastateltavan olemus subjektina, merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Haastateltavat rakentavat tulkinsa koetuista tilanteista liittämällä tapahtumia toisiinsa ja yrittämällä selittää niitä. (Ahonen 1994, 116, 132; Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–35, 48–49.)

Teemahaastattelua voidaan pitää lomake- ja avoimen haastattelun välimuotona. Niissä hyvin yleistä on se, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten järjestys ja muoto puuttuvat. Teemahaastattelu on hyvin yleisessä käytössä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, sillä se vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208.) Metodologisesti teemahaastattelussa painotetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä, ja miten merkitykset kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa ei voida kuitenkaan tiedustella mitä tahansa, vaan siinä pyritään löytämään huomionarvoisia vastauksia tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (2008, 35) mukaan teemahaastattelut tiedonkeruutapana sisältävät myös haasteita. Haastattelujen tekeminen ja niiden purkaminen vie runsaasti aikaa. Tutkijoiden mukaan haastattelijan rooliin ja tehtäviin tulisi perehtyä syvällisesti ennen

haastattelujen suorittamista. Haasteena on myös se, että ne tuottavat runsaasti tutkimusaiheen kannalta epäolennaisia aineistoa.

Esihaastattelun tekeminen teemahaastattelussa on suositeltavaa. Tällöin päästään kokeilemaan kysymysten asettelua käytännön tilanteessa. Nauhurin käyttöä suositellaan harjoiteltavaksi esihaastattelussa, jotta haastattelutilanteessa ei ilmene yllättäviä teknisiä ongelmia. (Eskola & Suoranta 1998, 89–90.) Esihaastattelun avulla saimme kuvan siitä, kuinka kauan yhteen haastatteluun on varattava aikaa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 72). Esihaastateltu henkilö oli soveltuva kohderyhmäämme, joten kykenimme käyttämään haastattelua tutkimuksemme aineistossa. Tätä tutkimusta varten teimme koehaastattelun noin viikkoa ennen varsinaisia haastatteluja.

5.4. Aineiston analyysi

Fenomenografia ei ole ainoastaan analyysi- tai tutkimusmenetelmä, vaan tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tutkimuksen ydinkohtia ovat kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko. Näihin ydinkohtiin on tärkeää tähdätä heti tutkimuksen alussa. Analyysivaiheessa tutkija yrittää selvittää, minkälaisia vastauksia hän saa tutkimusongelmiinsa. Kun analyysimenetelmää valitaan, tulee pyrkiä löytämään analyysitapa, joka tuo vastauksen tutkimustehtävään ja tutkimusongelmaan. Usein laadullisessa tutkimuksessa analyysin tekeminen voidaan kokea vaikeaksi, koska vaihtoehtoja on paljon, eikä yleisiä sääntöjä analyysin tekemiseen ole olemassa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 221–224).

Tutkimuksemme analyysitapa on fenomenografinen, aineistolähtöinen sisällönanalyysi, joka etenee spiraalinomaisesti; käsittelemme empirian ohella jatkuvasti teoriaa luokitellesamme ja tulkitessamme aineistoa. Teoria vaikuttaa aineistomme tulkinnassa sekä etenkin käsitysten tyypittelyssä ja kategorioinnissa. Aineistoa voidaan analysoida ja tulkita teorian pohjalta ja sitä apuna käyttäen (Ahonen 1994, 136–143). Tavoitteenamme on järjestää aineisto selkeään sekä tiiviiseen ulkoasuun. Aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysin voi jaotella kolmevaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistys, toinen taas aineiston klusterointi eli ryhmittely. Viimeinen vaihe on abstrahointi, jossa luodaan teoreettiset käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)



Kuvio 5. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) avaavat hyvin kuviossaan (kuvio 5) aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen. Aineiston analyysivaihe aloitetaan litteroimalla haastattelut, joka mahdollistaa palaamisen haastatteluihin tulkinnan ja johtopäätösten teon aikana. Litteroinnissa voidaan käyttää helpottavia teknisiä välineitä tai tekstinkäsittelyohjelmia. Litterointi tulee tehdä sanasta sanaan ja puhutun kielen kaltaisena, jotta tekstin vivahteet säilyisivät tarkasti. (Ahonen 1994, 140; Ruusuvaori, Nikander & Hyvärinen 2010, 424; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Materiaalia saimme litteroitua yhteensä 56 sivua, kirjasinkoon ollessa 12 ja rivivälillä 1,5. Jätimme huomioimatta litteroidessa tauot ja äänenpainot, sillä ne olivat vailla merkitystä tutkimuksemme kannalta. Litterointi on haastavaa työtä, mutta se helpottaa jatkoanalysointia, koska aineistoon palataan useita kertoja, ja tällöin tiedon etsiminen suoraan nauhalta olisi työlästä. (Ahonen 1994, 141.)

Litteroinnin jälkeen luimme useita kertoja tulostetut aineistomateriaalit pyrkien löytämään tekstissä ilmeneviä merkityksiä, jotka liittyivät tutkimuskysymykseemme. Merkitsimme paperille asioita, jotka nousevat aineistossamme selvästi esiin ja ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä. Kun aineisto oli käyty huolellisesti läpi, aloimme kerätä analyysikohteiden alkuperäisilmaisuja sekä pelkistää eli redusoida tekstiä yksinkertaisemmaksi. Redusoinnissa aineistosta suodatetaan tutkimuksen kannalta tarpeeton osuus pois. Sillä voidaan tarkoittaa myös informaation tiivistämistä tai sen pilkkomista pienempiin osuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.)

Taulukossa 1 kuvataan analyysin ensimmäistä vaihetta, jota kutsutaan redusointivaiheeksi. Kirjoitimme tekstistä alleviivatut, alkuperäiset ilmaukset allekkain ja koodasimme tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset pelkistettyyn muotoon.

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaus
Elikkä kaikki lähtee siitä että sä saat sitoutettua sen sun henkilöstön	Sitouttaminen on tärkeää
Se on se arvostus ja tehtävien jakaminen	Muiden arvostaminen ja tehtävien jakaminen
Tässä tuli niitä keinoja miten mä sitoutan että kaikki löytävät sitä koulutustaustaansa ja erityisosaamista vastaavaa duunia ja sitä kautta mä jaan tehtäviä mä informoin ja he informoivat ja sitten	Kaikki löytävät koulutustaustaa vastaavaa työtä
Että he pystyvät vaikuttamaan vaikutusmahdollisuuksien antamiseksi sillä lailla mä koen se liittyy osaamisen johtamiseen	Vaikutusmahdollisuuksien antaminen henkilöstölle
Se tulee mulle takaa sitoutumine ja että henkilöstö voi hyvin	Henkilöstö sitouttaminen ja sitä kautta he voivat hyvin
Mutta miten se johtaja saa, kait se on sellainen avoimuus ja luottaa työntekijöihin	Johtajan avoimuus ja luottamus työntekijöihin
Kyllä kait sen johtajan ihmisenä sellanen empaattinen ja joustava ja kuunteleva ja läsnä oleva	Johtajan empaattisuus, joustavuus, kuuntelevaisuus sekä läsnäolo

Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen ryhmittelimme eli klusteroimme aineistomme. Ryhmittely aloitetaan käymällä läpi uudestaan pelkistettyjen ilmausten alkuperäiset tekstit ja etsimällä ilmauksista samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Klusteroinnissa samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikköinä voivat olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, käsitys tai piirre. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Taulukko 2. Esimerkkejä klusteroinnista eli ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Sitouttaminen on tärkeää	Sitouttaminen

Muiden arvostaminen ja tehtävien jakaminen	Vastuun jakaminen
Kaikki löytävät koulutustaustaa vastaavaa työtä	Vastuun jakaminen
Vaikutusmahdollisuuksien antaminen henkilöstölle	Vastuun antaminen
Henkilöstö sitouttaminen ja sitä kautta he voivat hyvin	Hyvinvointi
johtajan avoimuus ja luottamus työntekijöihin	Luottamus
Johtajan empaattisuus, joustavuus, kuuntelevaisuus sekä läsnäolo	Empaattisuus, joustavuus, kuuntelevaisuus ja läsnäolo

Seuraavaksi siirryimme käsitteellistämiseen eli abstrahointiin, jossa alaluokista muodostettiin yläluokkia. Abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta merkittävä tieto, ja valitun tiedon perusteella rakennetaan teoreettisia käsitteitä. Klusteroinnin katsotaan kuuluvan osana abstrahointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Taulukossa 3 kuvataan alaluokkien abstrahointia yläluokiksi.

Taulukko 3. Esimerkki alaluokkien abstrahoinnista yläluokiksi

Alaluokka	Yläluokka
Sitouttaminen	Pedagoginen taito
Vastuun jakaminen	
Ryhmäytyminen	
Vastuun antaminen	
Hyvinvointi	
Luottamus	Luonteenpiirre
Empaattisuus, joustavuus, kuuntelevaisuus ja läsnäolo	

Aineistomme analyysin vaiheet on kuvattu edellä mainituissa esimerkeissä. Käytimme aineiston analysoinnissa sisällönanalyysiä. Esimerkkien avulla pyrimme kuvaamaan tutkimuskysymyksien analysointityötapoja. Analysoimme tutkimuskysymykset 1. ja 2. samalla tavalla. Esimerkit aineistomme luokittelusta löytyvät liitteistä 4. ja 5.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme koulunjohtajien, rehtorien ja päiväkodinjohtajien käsityksiä siitä, miten he saavat organisaation kommunikoimaan ja millä tavoin heidän organisaatiossaan tietoa liikutetaan. Nostimme haastatteluista esille vain tutkimustulosten kannalta olennaiset asiat. Aineistositaatit olemme merkinneet tekstiin kursiivilla. Sitaatit ovat suoria lainauksia aineistosta, ja tämän vuoksi kirjoitusvirheitä ei ole korjattu lainauksiin. Käsitlemme tutkimuskysymyksemme erikseen omissa alaluvuissaan.

Alkuperäinen tarkoitus oli vertailla päiväkodinjohtajien, rehtorien ja koulunjohtajien käsityksiä siitä, miten he saavat organisaationsa kommunikoimaan ja miten tieto välittyy organisaatiossa. Vertaillen johtajien käsityksiä, emme huomanneet riittävästi eroavaisuuksia varhaiskasvatuksen- sekä koulunjohtajien välillä. Jätimme vertailevan tutkimusotteen vähemmälle huomiolle ja keskityimme keräämään tuloksia kysymyksen pohjalta.

6.1. Miten johtaja saa yhteisön kommunikoimaan

Tämän alaluvun tarkoituksena on vastata kysymykseen, mitä eri menetelmiä käyttäen johtaja saa organisaationsa kommunikoimaan. Alla olevista esimerkeistä on nähtävillä, ettei haastateltavien vastauksista ole nähtävissä suoraa yhtenäistä linjaa, vaan niistä voidaan tulkita polarisoitumista moneen erilaiseen näkökulmaan. Päätimme kategorisoida vastaukset kahteen eri yläluokkaan: **pedagogiset taidot** sekä **johtajien luonteenpiirteet**. Rehtorit ja koulunjohtajat korostivat vastauksissaan selkeästi pedagogisia opittuja taitoja, kun taas päiväkodinjohtajat nostivat vastauksissaan esiin luonteenpiirteiden ominaisuuksia.

6.1.1. Vastuun antaminen ja jakaminen keskeisimmät pedagogiset taidot

Kuten Fonsén (2014, 116) mainitsee väitöskirjassaan; kasvatustyössä ja sen suunnittelussa johtaja voi jakaa pedagogista johtajuutta organisaatiossa. Yksiköille ja tiimeille halutaan antaa vastuuta sekä vapautta toteuttaa omia toimintatapojaan. Tämä on selkeästi näkyvissä myös haastateltavien vastauksissa.

*”Meillä on aika hyvä se että täällä ku on jaettu tehtäviä tai hommia tai tapah-
tumuja järjestetään niin niitä on aika paljon” (H1)*

”Ne tiedottaa ketkä niistä on vastuussa” (H1)

”Tässä tuli niitä keinoja miten mä sitoutan että kaikki löytävät sitä koulutustaustaansa ja erityisosaamista vastaavaa duunia ja sitä kautta mä jaan tehtäviä mä informoin ja he informoivat.” (H6)

Vastuun jakaminen organisaatiossa ymmärretään useimmiten siten, että useilla yksilöillä voi olla johtajuutta, joka on määritelty tai syntynyt epävirallisesti. Jaetussa johtajuudessa virallisen johtajan asema jää silti merkittäväksi, eikä kaikkea johtajuuden аспекteja jaeta organisaatiossa täysin tasavertaisesti. Juuti (2013) korostaa jaettua johtajuutta johtajan sekä muun henkilöstön vastuuksi; se vaatii tekijöiltään ymmärrystä ja tietoisuutta omasta toiminnastaan. Jaettu johtajuus syntyy sekä yksilöllisesti että johtajan johtamistaitojen seurauksena; työntekijöiden välisenä vuorovaikutuksena. (Juuti 2013, 146.)

”Joo jokainen työntekijä on vastuussa siitä, että ei oo yksin johtajan vastuulla” (H4)

”No varmaan tuota niin ii, tämmönenki asia vastuunantaminen sopivissa määrin.” (H3)

”...että he pystyvät vaikuttamaan vaikutusmahdollisuuksien antamine sillä lailla mä koen se liittyy osaamisen johtamiseen.” (H6)

”No ensinnäkin tietysti niinku yks sellanen mun mielestä tärkeä on löytää jokaisen niinku se sellainen vahvuusalue.” (H2)

”Se on se arvostus ja tehtävien jakaminen.” (H6)

”Jolleki vastuu tietystä alueesta, nii se on semmone mun mielestä semmonen kommunikointia edistävää, eli nyt teijän homma on miettiä tuo ja sitte ne yhdessä miettii ja tuo sen muille esille esimerkiksi tämmöne vois olla tossa vastuunjako.” (H3)

Koulunjohtajien, rehtorien ja päiväkodinjohtajien vastauksista käy ilmi, kuinka tärkeää **vastuun jakaminen** ja **vastuun antaminen** on organisaation kommunikaation lisäämiseksi. Halttusen (2009) mukaan jaettu johtajuus on vastuun ottamista sekä jakamista organisaation työyhteisön jäsenten kesken. Tällöin erinäisiä sisäisiä työtehtäviä suoritetaan, vaikka johtaja ei aina olisikaan käskemässä. (Halttunen 2009, 141.) Haastateltavat yhtyivät Halttusen nä-

kemyksiin – organisaation kommunikoinnin merkittäviä tekijöitä ovat vastuu ja siihen liittyvät tukitoiminnot; vahvuusalueen löytäminen, arvostus sekä vaikutusmahdollisuuksien antaminen työntekijöille.

Päiväkodinjohtajilla voi olla myös useita eri yksiköitä johdettavanaan. Päiväkodinjohtajien vastauksista käy ilmi, että johtajan on tärkeää pysyä tietoisena siitä, mitä missäkin toimipisteessä tapahtuu ja millaisia päätöksiä niissä tehdään (vrt. Soukainen 2015, 106–118). Tämä on haaste johtajuudelle; työntekijät työskentelevät fyysisesti eri paikoissa, myös työntekijöiden koulutustausta on kirjava (Halttunen 2013, 61, 103). Päiväkodin johtajat korostivat että hajautettu organisaatiomalli vaatii päiväkodinjohtajalta erityistä kykyä delegoida sekä jakaa vastuuta (vrt. Moen & Granrusten 2013, 87).

6.1.2. Muut pedagogiset taidot

Rehtorit ja koulunjohtajat korostivat erityisesti pedagogisia taitoja vastauksissaan. Taipaleen (2008, 52) mukaan johtamisessa on kysymys sosiaalisesta vuorovaikutusprosessista, jossa johtaja tai esimies vaikuttaa alaisiinsa ja heidän oppimiseensa myönteisesti. Pedagogisen johtajan työnkuva sisältää ensisijaisesti kuuntelemisen taidon, kyvyn antaa palautetta, esittää kysymyksiä, huomioida ympäristöä, sopeutua, reflektoida sekä kykyä oppia jatkuvasti. Yhteistyö työntekijöiden kanssa sekä hyvinvoinnista huolehtiminen ovat merkittävässä roolissa johtajan arjessa. (Juusenahon 2004, 66; Their 1994, 42–45.)

Vastuun jakamisen tai antamisen lisäksi keskeisiä pedagogisia taitoja olivat **ryhmytymisen, vahvuuksien ymmärtämisen** sekä **kommunikointitaitojen** merkityksen ymmärtäminen osana johtajan työtä.

”Aina joskus järjestää jotain sellasta vapaa-ajan mukavaa.” (H2)

”Ensiksi ite löytää ja saa työntekijän löytämään sen oman vahvuusalueen sen jälkeen niinku vahvistaa sitä ja niinku kannustaa siihen ja saa niinku työntekijän tavallaan huomaamaan sen.” (H2)

”Kokoukset eivät saa olla johtajan yksinpuhelua, sen takia mä oon pyrkinyt siihen, että sähköpostilla vain ne, mitkä on sellasta informatiivista lukutaitoisille, ei mun tarvi lukea ei mun tarvi olla koko ajan äänessä ja että ne taval-

liset viikkopalaveritkin olis sellasii että siellä pystytään istumaan saman pöydän ääressä ja juttelemaan mitä mieltä sä oot tästä ja kokouksiin sitten pyrin myös sillain tavalla että jos on joku tietty asia.” (H2)

Vastaavasti päiväkodinjohtajat nostivat esiin eri ominaisuuksia, kuten työntekijöiden **hyvinvoinnista huolehtimisen, vuorovaikutuksen** sekä **sitouttamisen**. Vastaukset olivat samassa linjassa Roddin (2013, 34–35) tutkimuksen mukaan; päiväkodinjohtajien tulisi olla emotionaalisesti älykkäitä, sitoutuneita työtään kohtaan, poliittisesti tietoisia sekä eettisesti kypsiä. Halttunen (2009, 23) määrittelee päiväkodinjohtajan työn olevan sidoksissa myös ympäristöihin, joissa johtaminen tapahtuu.

”Henkilökunta sen avullahan sitä laatua saadaan siihen työhön. kun henkilökunta voi hyvin ja johtaja voi hyvin nii kaikki menee hyvin ja lapset hyötyy ja perheet hyötyy.” (H4)

”Se tulee mulle takas sitoutumine ja että henkilöstö voi hyvin.” (H6)

”No tietenkin yks on ne rakenteet, jos meillä ei ole niitä yhteisesti sovittuja rakenteita tai palavereita vaikka me välillä tuskaillaankin että taas palaveri.” (H5)

”..mutta kun puhuttiin tosta vuorovaikutuksesta, niin tietenkin se on myös se niinku minun tapani tehdä tätä työtä kuinka mä niinkun oon vuorovaikutuksessa tuolla työntekijöitteni kanssa lasten kanssa perheiden kanssa tai asiakkaiden kanssa. Kuinka minä sitä teen.” (H5)

”Elikkä kaikki lähtee siitä että sä saat sitoutettua sen sun henkilöstön.” (H6)

Myös tietojohdamisen käsite mainittiin muutamien haastateltavien vastauksissa. Erityisesti tiedon siirtämiseen ja vastaanottamisen merkitys korostuivat. Kaplanin ja Nortonin (2004: 292–293) mukaan organisaatioissa vaaditaan kulttuurin radikaalia muutosta. Tiedon hamsterauksesta päästään tiedon siirtämiseen. Yleensä johtajat keräävät tiedot ja jakavat ne organisaation sisäisesti esimerkiksi teknologiaa hyväksikäyttäen, vaikkapa sähköpostitse. Tehokkaampi menetelmä tutkijoiden mukaan on se, että työntekijät ovat motivoituneita ja hakevat tarvittavat tiedot itse.

”Aatellaan niinku tiedossa ja tiedonsiirtämisessä ja tiedon vastaanottamisessa niin siinä on aina kakspuolta että on se tiedon lähettäjä ja vastaanottaja ja

sitten on aina se sitoutuminen koskeeko tämä tieto jotenkin minua ja vaikuttaako se minuun jotenkin.” (H5)

”Jos meillä ei ole niitä (rakenteita), niin meillä ei myöskään ole sellasta formaattia missä se asia käydään läpi tai missä se siirretään tai sitten jos me siirretään vaan tuolla käytäväpuheissa niin sitten se on että joku on kuullut ja joku ei.” (H5)

Tietojohtaminen voi luoda hyötyä siinä, että se parantaa yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä organisaatiossa. Kasvatusalan johtajat voivat tehokkaalla tietojohtamisellaan saada työkalun, jolla voi toteuttaa strategiaa, ratkaista ongelmakohtia nopeasti, jakaa ideoita sekä levittää parhaita käytäntöjä. Lisäksi tietojohtaminen luo mahdollisuuksia innovaatioille ja parantaa organisaation muistia. (Dalkir 2011, 25, 59–61.)

6.1.3. Luonteenpiirteet

Aineiston analyysissa luokittelimme toiseksi yläluokaksi luonteenpiirteistä muodostuvat ominaisuudet. Luokittelimme **ymmärryksen vahvuuksista, luottamuksen, empaattisuuden, joustavuuden, kuuntelevaisuuden** sekä **läsnäolotaidon** enemmän persoonallisuudesta nouseviksi ominaisuuksiksi kuin opituiksi pedagogisiksi taidoiksi. Juusenahon (2004, 66) mukaan pedagogiselle johtamiselle ei voida rajata yhtä samankaltaista toimintamallia, koska siihen vaikuttaa johtajien taitojen lisäksi moni muu asia kuten johtajien luonteenpiirteet.

”Miten se johtaja saa, kait se on sellainen avoimuus ja luottamus työntekijöihin.” (H4)

”Ensiksi ite löytää ja saa työntekijän löytämään sen oman vahvuusalueen sen jälkeen niinku vahvistaa sitä ja niinku kannustaa siihen ja saa niinku työntekijän tavallaan huomaamaan sen” (H2)

”Kyllä kait sen johtajan ihmisenä sellanen empaattinen ja joustava ja kuunteleva ja läsnä oleva.” (H4)

Haastateltavien mukaan merkittävässä roolissa ovat myös asenne ja luonteenpiirteet. Erityisesti päiväkodinjohtajat arvostivat johtajan luonteenpiirteiden merkitystä tärkeänä. Siv Theirin mukaan johtaminen vaatii erityistä kykyä sekä valmiutta, joka pohjautuu johtajien asenteisiin (Their 1994, 46). Mielestämme johtajan pedagogiset taidot eivät ole yksistään

riittävä työkalu hyvään johtajuuteen, vaan johtajan luonteenpiirteet ovat tärkeässä roolissa, kun organisaation kommunikointia rakennetaan.

6.2. Miten tieto välittyy johtajan ja henkilökunnan välillä?

Tämän alaluvun tarkoitus on vastata kysymykseen, miten tieto välittyy johtajien ja henkilökunnan välillä. Erityisesti keskityimme siihen, mitä keinoja, menetelmiä ja välineitä käyttäen johtaja kommunikoi organisaationsa kanssa, sekä tarkastelemme, millä tavoin tieto liikkuu organisaation sisällä. Päätimme kategorisoida vastaukset kahteen eri yläluokkaan: **perinteinen tiedottaminen** ja **teknologia**.

6.2.1. Perinteinen tiedottaminen

Valkotaulut ovat edelleen vahvasti läsnä, niin päiväkodin kuin koulun arjessa. Tutkimusaineistosta nousi merkittäviä eroja siinä, miten valkotauluja käytetään. Kaikilla oli valkotaulut käytössä, mutta osa ei uskonut niiden toimivuuteen, kuitenkin osalle haastateltaville valkotaulu oli edelleen tärkeä tiedotusmuoto.

”Onhan meillä sitten noi taulut tos tai kaksikin , mutta se on iha sama mitä siihen kirjoittaa.” (H1)

”No sitten meillä on tuolla sellainen perinteinen valkotaulu, johonka kirjoitetaan kaikki ,kuka on pois kuka on sijaisena jos on jotakin iha siis kaikki.” (H2)

”Joo tosiaan meillä on sillä tavalla tuolla opettajanhuoneessa, että meillä on tavallaan sen nopean tiedottamisen taulu, mihin pannaan tyyliin , mitä mitä tavallaan viikoittain tapahtuu ja sitten päivittäin, ja sitten meillä on niitä sellaisia tauluja missä on pitempiaikaisia mistä voi käydä tsekkaamassa erilaisia asioita vähän niinku eri tyyppistä tiedottamista on erilaisia tauluja.” (H3)

”Valkotaulu ja sitte erilaisia tiedotustauluja tuola.” (H5)

”Se pelko meillä on vieläki suhteessa noihin asiakkaisiin, että meillä on vieläkin liikaa sitä ilmoitustaulu asiaa vaikka me koko ajan tiedotetaan vanhemmillekin myös sähköisesti, mutta siitä huolimatta huomaa aina että ei se sitten kuitenkaan mennyt että että sähköposti on tuonut paljon hyvää, mutta myöskin paljon haasteita.” (H5)

”Kaikki tietää kaikki ja sitten myös henkilökunnalle oman työvuorolistan lisäksi niin on jokaiseen ryhmään ja kahvihuoneen ilmoitustaululla on kaikkien työntekijöiden kaikki työvuorot.” (H6)

Kaikilla haastateltavilla johtajilla oli käytössään valkotaulu, eroavaisuuksia kuitenkin oli selvästi huomattavissa käytettävyydessä. Esimerkiksi haastateltavana oleva koulunjohtaja piti valkotaulua kaikkein merkittävimpänä viestintäkanavana, kun taas toisen mielipide oli, ettei valkotaulua lue enää kukaan. Niin kommunikoinnissa kuin yleensä johtamisessakin on kyse siis asenteista kuin myös siitä, mihin malliin johtaja on kasvanut. Vastauksista käy ilmi, että haastateltavilla ei ole yhtenäistä kommunikointiin liittyvää mallia, vaan kaikki korostivat eri tapoja sekä malleja kommunikoida.

Kokoukset kuuluvat olennaisena osana myös perinteiseen tiedottamiseen. Kokousmäärät vaihtelivat johtajakohtaisesti, ei niinkään koulun ja päiväkodin välillä. Osa järjesti kokouksia useamman kerran viikossa, osa kerran kuukaudessa. Johtajat kokivat tärkeäksi, että kokoukset eivät ole johtajan yksinpuhelua, vaan jokainen osallistuja saa puheenvuoron. Täten kokousta ei järjestetty ainoastaan itseisarvona, vaan tapaamisissa keskusteltiin merkittävistä asioista.

”Tarpeen mukaan, eli kerran kuussa pyöreästi.” (H1)

”Meillä on välitunti palaveri, sitten meillä on viikkokokous joka siis on koulun jälkeen joka keskiviikko ja sitten meillä on vielä yhdellä välitunnilla pedagoginen kahvila.” (H2)

”Okei, eli meidän opettajankokoukset me puhutaan yt kokouksista se ois varmaan kerran kahdessa viikossa joku tuommoinen ja sitten sellanen missä on meidän koko opettajisto sittenhän se on vähän enemmän kun jaetaan erilaisia tehtäviä tai ryhmiä vaikka nyt meillä on liikuntapäivää suunnitteleva ryhmä, nehän kokoontuu sitten niinku tarvittaessa, niinku tiheämmälläkin aikataululla kun suunnitellaan jotain tai ne on sellasii että on hankala sanoa että kuinka usein.” (H3)

Rehtorit ja koulunjohtajien kokousrytmi oli erilainen verrattuna päiväkodinjohtajien arkeen. Työnluonteen eriäväisyys näkyikin eniten kokousten määrässä ja laadussa. Kouluissa järjestettiin kokous kerran tai kaksi viikossa, kun taas päiväkodinjohtajat kokoustivat useita ker-

toja. Vuorovaikutustilanteet ja kokoukset vaativat hyvää tiimityöskentelyä. Tiimit ovat oppimisen perusyksikkö; tiedonjakamisen toimiessa tiimien sisällä, se toimii myös organisaatiotasolla. Kun tiedonjakaminen toimii, se toimii hyvin myös koko organisaatiossa. (Sydänmaanlakka 2007, 176–178, 200–204.)

”Kerran viikossa on niinku henkilökunnan kanssa ja sitten meillä on alueella sellainen pienryhmä meillä on sellanen pienryhmä kokous se on kerran kuussa , sitten on pohjosen alueen siihen kuuluu haukipudas, herukka pateniemi rajakylä kuivasranta ritaharju meillä on sitten se pohjosen alueen kokous kerran kuussa.” (H4)

”Mää alotan tästä talosta niin ii nii meillähä kasvattajatiimi pitää joka viikko palaverin jossa mää oon ehkä kaks kertaa toimikaudessa mukana. Ja sitte meillä on jokainen torstai varattu niin semmoseksi iltapäivä tai se puolenpäivän seutu palaveriajaksi. Joka toinen viikko on semmonen niin sanottu iso palaveri, jonka vedän minä, jossa on tämmösiä informatiivisia tai ehkä voi olla sovittu joku aihekki etukätteen vaikkapa nyt turvallisuus oli nyt viimeksi tai tämmösiä teemoja, mutta en käy läpi niitä jotka mää sähköpostilla olen laittanu tiedoksi eli luotan siihen että jokainen lukkee sähköpostista kaikilla on sähköpostiosote, että vain sitte jos on jotenki erityinen joka pittää ottaa mutta ei niinku monen kertasta sammaa asiaa. Niin se on joka toinen torstai, sit se seuraava torstai on semmonen jolloin mejän joku henkilökunnasta pittää tämmösen koulutuspalautteen tai jonku tiimoilta kasvatuksen pedagogiikan alalta jonku, jonku aiheen mukkaan. Nyt oli viimeksi oli yhen mejän työntekijän, esiteli oman gradunsa, gradunsa joka valmistu. Sitte tulee taas se iso tiimi kahen viikon välein. Sit seuraava torstai on pedagogiikkaa eli pedatiimi.” (H5)

”Meillä on joka maanantai on henkilöstön viikkopalaveri, johon osallistuu vähintään yks per tiimi ja tiimi on siis ryhmän henkilökunta ja sieltä sitten vuorotellen osallistuvat ja vuoroperiaate voi olla iha sellanen että yleensä on sen ihmisen vuoro tulla tai sitten asiaa jos hän on esimerkiksi vasu- vastaava tai esi-ops vastaava niin siellä on pedagogisista ja siellä käsitellään niitä niin sit hän osallistuu sinne tiimistä ja toiset antaa sitten hänelle tuoda asioita ja yhtään palaveri maanantaipalaveria ei oo sellasta , mihin henkilöstöllä ei olisi omia asioita vaan se on sellanen ei vaan käy laatuun mun johtamisssa yksiköissä että jokaisella pitää olla ja siellä on aina listalla joku siihen perusydin

tehtävään olevat asiat elikkä pedagogiset asiat ja mä teen esityslistan valmiiksi mutta sitten siinä se muokkautuu se esityslista kun sinne tulee uusia asioita, mutta sitten sähköpostissa välitetään niitä asioita mitkä tulee organisaatiosta johonkin henkilöstöhallintoon liittyviä muutoksia , palkkauksia tai missä on jotakin tai koulutuksia tai jotain sellasia asioita myöskin sähköpostitse mä välitän mä teen ikään kuin esityslistaa , jos meillä vaikka ois ens lauantaina opetussuunnitelmapäivä koko päivä mä käytän tälläsiä, meillä oli tällänen opetussuunnitelma päivä tammikuussa ja seuraavan kerran meillä on elokuussa kokonainen päivä ja se on lauantaina.” (H6)

Lastentarhanopettajaliiton teettämän kyselyn ”Päiväkodin johtajuus huojuu” (2007) mukaan päiväkodinjohtajat vastaavat sisällöltään, kooltaan ja rakenteeltaan hyvin erilaisista yksiköistä. Kaikilla haastatteluun osallistuneilla päiväkodinjohtajilla oli vastuulla useampi kuin yksi yksikkö. Päiväkodinjohtajan työtä leimaa ajan ja työnhallinnan haasteet sekä töiden keskeneräisyys ja pirstaleisuus (Soukainen 2015, 106–118). Päiväkodinjohtajien tulisi siis pitää jokaisessa yksiköissä kokoukset ja tapaamiset erikseen. He kokivat vahvasti, että asiat jäivät monesti keskeneräiseksi, kun aika ei riitä läsnäoloon jokaisen yksikön jokaiseen kokoukseen.

6.2.2 Teknologia apuna tiedonsiirtämisessä

Teknologian kehittyminen on tuonut organisaatioon uusia hyviä kanavia vuorovaikutukselle (Matikainen 2008, 156–158). Teknologia on kehittynyt vauhdilla viimeisten vuosien aikana, ja viestintäteknologia on merkittävässä roolissa tänä päivänä organisaatioiden päivittäisessä toiminnassa. Uusi teknologia on radikaalisesti muuttanut organisaatioiden mahdollisuuksia jakaa tietoa keskenään. (Laihonen ym. 2013, 75–76.) On siis sanomattakin selvää, että teknologia merkitys tietojohdamisen kentällä on suuri. Vaikka teknologia ei ole tietojohdamisen pääkomponentti, on mahdotonta ajatella tehokasta tietojohdamista ilman tietotekniikan tukea. Teknologian käyttäminen tuli haastatteluissa vahvasti esille, ja nostimme teknologian toiseksi yläluokaksi.

6.2.3 Sähköposti ja hallintajärjestelmä

Sähköposti oli yleisin teknologian mahdollistama apuväline, mitä käytettiin todella paljon johtajien työssä. Sähköpostin avulla tietoa liikutettiin niin organisaation sisällä kuin organisaation ulkopuolellekin.

”No sähköposti on varmasti hyvin hyvin tuota paljon käytetty.” (H2)

”No meillä on toi sähköposti on se kaikista tavallisin.” (H3)

” Opetussuunnitelmaan tai näihin tälläisiin mihin tarvitaan liitetieddostoja, niiinnnnii sitten sähköposti.” (H1)

”Niin sitten pääsääntöisesti sähköpostia.” (H4)

” Vähemmän sitä, enemmän sähköpostia.” (H5)

”Mä käytän sähköpostia, siinä rinnalla kaiken sen irformaation minkä koen oleellisena siihe perustehtävään elikkä lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen ja pienten lasten opetukseen niin sähköpostin mä laitan meidän henkilöstölle mutta en pelkästään niin että mä välitän sen sähköpostilla vaan ne käsitellään sitten muulla tavoin.” (H6)

Vastauksista käy ilmi, että sähköposti on yleisin johtajien käyttämä viestintäkanava. Matikaisen mukaan sähköposti ja intranet ovat organisaation viestinnässä tehokkaita, joskin haasteellisia. Sähköposti ja intranet sopivat hyvin operatiiviseen työviestintään. Empiirisen kokemuksen mukaan kyseiset välineet saattavat olla kuitenkin käytännössä hyvin yksisuuntaisia. Esimerkiksi johto viestii haluamistaan asioistaan organisaation jäsenille. (Matikainen 2008, 156–158.)

Kaplanin ja Nortonin (2004, 292–293) mukaan monissa organisaatioissa vaaditaan kulttuurin muutosta, jonka avulla tiedon hamstrauksesta päästään tiedon siirtämiseen. Johtajat keräävät tietoa ja jakavat ne organisaation saataville, yleensä sähköpostitse. Tehokkaimmassa menetelmässä työntekijät itse hakisivat tietoja, jotka ovat relevantteja sekä kvalifioivia työtään varten.

Intranet mainittiin ainoastaan muutaman haastattelun aikana. Rehtoreista ja koulunjohtajista ainoastaan yksi ilmoitti käyttävänsä intranettiä. Päiväkodinjohtajilla puolestaan se oli enemmän käytössä.

”Mä välitän tietoja tai kokouspöytäkirjoja tai jotakin koonteja , hallinto- ohjelmaa meillä on semmoinen kuin akkuna.” (H3)

”Oulun kaupungin tää Akkuna intra.” (H4)

” Käytimme akkunaa.” (H5)

Intranetistä pyrittiin luomaan työyhteisön yhteinen foorumi, mutta se on jäänyt yksisuuntaiseksi ja johdon käyttämäksi viestintäkanavaksi. (Matikainen 2008, 156–158.) Samanlaisia näkemyksiä ilmeni myös johtajien vastauksissa. Intranettiä ei enää juurikaan käytetä suoranaisena kommunikointikanavana, vaan se on enemmänkin tiedon säilöntäkanava.

6.2.4 Sosiaalinen media ja puhelin

Sosiaalinen media on organisaatioiden näkökulmasta katsottuna iso mahdollisuus, joskin samaan aikaan myös merkittävä haaste, koska sisäiset prosessit ja käytännöt muuttuvat. Viestintäteknologian perinteisiin työkaluihin peilattuna sosiaalinen media edustaa uutta aikakautta. Organisaation on hyvä pohtia, miten sosiaalista mediaa voitaisiin hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti. (Matikainen 2006, 178.) Päiväkodin sekä koulunjohtajat eivät käytä juurikaan sosiaalista mediaa päivittäisessä työssään, mutta kuitenkin yksi haastateltava nosti keskeisimmäksi viestintäkanavaksi Whatsapp-ryhmän. Muutamalla organisaatiolla oli luotuna henkilöstön vapaa-ajan toiminnan Whatsapp-ryhmä.

”No just sellaset nopeet, sellaset mitkä pitää huomioda tai nopeat muutokset ja se on tietenkin sillä Whatsappilla, mutta sitten kun se on jotakin vaikka nyt jotain opetussuunnitelmaan tai näihin tälläisiin mihin tarvitaan liitetiedostoja, niiin iin sitten sähköposti. Muut mitkä ei oo nyt ... sellaset akuutit sillä Whatsappilla, se on ehkä ainut millä se menee perille.” (H1)

”Sosiaalinen media meillähän on koulun Whatsapp-ryhmä, jossa kyllä sitten ihan vapaastikkin saatamme vaihtaa vapaa- ajan kuulumisia.” (H2)

”Ei oo Whatsapp rinkiä, tekstiviestejä hyvin vähän.” (H6)

Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että muita sosiaalisen median kanavia ei juuri ollut edes harkittu, ainoastaan Whatsapp-ryhmää oli pohdittu työkaluna, tai se oli jo otettu käyttöön. Johtajat pitivät soittamista ja tekstiviestien lähettämistä edelleen hyvänä, varmana no-

pean viestinnän välineenä. Varsinkin päiväkodinjohtajilla nämä olivat erittäin tärkeitä työkaluja, esimerkiksi yksi päiväkodinjohtaja mainitsi, että hänellä on useassa toimipisteessään ryhmiä, eikä hän tulisi toimeen ilman puhelinta.

”Tuota puhelinta käytän niinku mulla on neljässä eri toimipisteessä eli mulla on tässä sitten mulla on tuossa tien toisellapuolella kaijonharjussa yksi ryhmä niinku me ollaan evakossa nii me ei kaikki mahduttu tähän , sitten mulla on tellervontiellä kaks ryhmää, kylläkin kaikki on tässä muutaman kilometrin päässä ja sitten yliopistolla on ne neljä ryhmää kans.” (H6)

”Kyllä se on niin että meikäläinen soittaa nopeasti vaan että monta kertaa työntekijäkin soittaa mulle ennen työajan alkua ja ilmoittaa että hän on sairaana, sitten mä sanon työntekijälle että ootko soittanut sinne omaan työyksikköön.” (H4)

”Tekstiviestejä nyt ehkä vähemmän, mutta kuitenkin sanotaan että kiireellisissä tapauksissa ja samoin puhelin.” (H2)

Yhteenvetona voidaan todeta, että teknologiaviestintää jo käytetään, mutta sen käyttöä ei ole vielä integroitu kasvatusalan johtajan työhön. Tietojohtaminen on keskeinen osa teknologiaaviestintää, ja se linkittyy kokonaisuudessaan toimintaan sekä teknologiaan, mutta sen mahdollisuuksia ei hyödynnetä täysimittaisesti tutkimuskohteissamme. Teknologian ja organisaation työntekijöiden sujuvalla yhteistyöllä parannetaan tiedon hallintaa, kokonaisvaltaista ymmärrystä toiminnasta sekä tavoitteista. (Laihonen ym. 2013. 77–80.) Teknologian kehittyminen vaikuttaa monin keinoin organisaation viestintään, ja voidaan olettaa, että teknologian kehitys jatkuu samankaltaisena (Matikainen 2008, 168), joten on väistämätöntä, että tietotekniikan hyödyntäminen tulee entistä enemmän ajankohtaiseksi myös kasvatusalalla.

7. POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tutkielmamme tavoitetta, tuloksia ja merkitystä sekä tutkielman luotettavuutta. Alussa pohdimme tutkimuksessa saatuja tuloksia, jonka jälkeen tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta. Viimeiseksi käsittelemme tutkimuksen pohjalta nousseita jatkotutkimusvaihtoehtoja.

7.1. Tulosten pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää koulunjohtajien, rehtorien ja päiväkodinjohtajien käsityksiä ajattelutavoista, joilla he saavat organisaationsa kommunikoimaan parhaimmalla mahdollisella tavalla. Lisäksi tutkimme johtajien menettelytapoja, joilla he jalkauttavat ajatuksiaan organisaatioon. Tutkimuksemme empiirinen puoli loi yhteydessä aiemman akateemisen tutkimuksen kanssa uutta tietoa siitä, millä tavoin johtajat kokivat tiedon liikkuvan parhaimmalla mahdollisella tavalla organisaation sisällä ja kuinka tätä tietoa tulisi heidän mielestään hallita, johtaa ja siirtää.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, miten johtajat saavat yhteisönsä kommunikoimaan. Teemahaastatteluissamme saimme selville, että johtajilla on lähes identtinen näkemys toimivista johtajan taidoista sekä ominaisuuksista. Vastauksista erottui erityisesti kaksi mielenkiintoista tekijää: johtajan pedagogiset taidot ja luonteenpiirteet. Näiden tekijöiden sisältöä tarkastelimme tutkimuksessamme lähemmin. Havaitsimme eroja myös haasteltavien kesken; päiväkodinjohtajat korostivat rehtoreita ja koulunjohtajia enemmän sopivia luonteenpiirteitä. Kaikki haastateltavat olivat lähes yhtä mieltä siitä, mitä ovat tärkeimmät pedagogiset taidot.

Toimiva kommunikointi vaati haastateltavien mielestä pedagogisia taitoja ja luonteenpiirteiden ominaisuuksia. Pedagogisiin taitoihin sisältyvät vastuun antaminen ja jakaminen, ryhmäytyminen, vahvuuksien ymmärtäminen sekä kommunikointitaidot. Johtajat korostivat vastauksissaan vastuun antamisen ja jakamisen tärkeyttä. Näiden avulla johtajat näkivät kommunikaation parantuvan organisaatioissaan.

Jaetun johtamisen merkitys näkyi aineistossamme myös vahvasti. Mielestämme vastuun antamisella ja jakamisella johtajat edesauttavat työntekijöiden yhteenkuuluvuutta sekä sitoutumista työhön entistä paremmin. Johtajat antoivat myös päivittäisissä töissään organisaation jäsenien pohtia, miten vastuu jaetaan organisaatiossa. Olemme haastateltavan kanssa

samaa mieltä siitä, että organisaation kommunikaatio lisääntyy, kun työyhteisön jäsenet saavat itse päättää, mitä vastuuta ottavat, jolloin he sitoutuvat siihen paremmin.

Empiirisen tutkimuksen pohjalta nostimme toiseksi päätekijäksi johtajan luonteenpiirteet, koska yksittäisistä tekijöistä juuri ne ratkaisevat eniten johtajan onnistumisen päivittäisessä työssään. Yukilinin (1989, 175–176) määrittämät hyvän johtajuuden luonteenpiirteet olivat samassa linjassa tutkimustulosten kanssa. Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että johtajan luonteenpiirteillä on merkittävä vaikutus siihen, miten kommunikointi ja vuorovaikutus organisaation sisällä toimivat.

Toisessa tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, miten tieto välittyy johtajan ja henkilökunnan välillä. Dalkirin (2011, 59–61) mukaan tehokas tietojohtaminen helpottaa asiantuntijoiden tiimityötä ja yhteisöllisyyttä sekä auttaa tekemään päätöksiä, jotka perustuvat ajankohtaiseen dataan, informaatioon ja tietoon. Keskeisin huomio tutkimustuloksista oli se, että kaikilla haastateltavilla johtajilla oli erilaiset keinot tai tyyli kommunikoida organisaation kanssa. Voidaan siis olettaa, ettei ole olemassa minkäänlaista yhtenäistä toimintamallia, jolla tavoin tietoa tulisi tehokkaasti liikuttaa kasvatusalan organisaatiossa.

Kuten tuloksissa kävi jo ilmi, johtajat käyttivät tiedon siirtämisen välineenä erilaisia järjestelmiä sekä malleja. Keskeisin tiedonsiirtoväline oli edelleen sähköposti, mutta haastateltavat käyttivät myös tärkeimpinä tiedottamisen työkaluina puheluita, Whatsapp-viestejä (yksittäisiä ja ryhmäkeskusteluja) sekä perinteistä valkotaulua. Olemme Matikaisen (2008, 156–158) tutkimuksen kanssa yhtenevää mieltä, että sähköposti on viestintävälineenä hyvin yksisuuntainen tapa kommunikoida. Toisaalta esimerkiksi ryhmäkeskusteluita on vaikeaa käydä sähköpostin kautta läpi, sillä on haastavaa pitää keskustelua yllä sähköposteilla. Haastateltavat mainitsivat myös, että on haasteellista tietää, onko sähköpostin vastaanottaja edes lukenut viestiä, puhumattakaan, että sen kautta saisi dialogia aikaan.

Analyysimme mukaan, sähköisessä viestinnässä on useita ongelmia, joista nostimme esille: 1) Väärinymmärtämisen mahdollisuuden 2) Väärän tulkinnan tekeminen 3) Mahdollisen viestin huomiotta jäämisen. Sähköisellä viestinnällä ei välity aina oikea tunne tai ajatus, mitä kirjoittaja yrittää viestiä. Toisaalta valkotaulua käyttämällä ei tavoiteta organisaatiota aina riittävän nopeasti. Johtopäätöksenä esitämme, että mikäli viestintä on pelkästään teknologian tai perinteisen viestinnän varassa, voi esiintyä esteitä, jotka johtavat puutteelliseen tiedon liikkumiseen.

Teoria vaikutti aineistomme tulkinnassa sekä käsitysten tyypittelyssä ja kategorioinnissa. Oli haastavaa kuitenkin tulkita teoratiedon pohjalta aineistoa, koska tietojohdamisen keskeiset mallit ja toiminnot eivät nousseet esille haastateltavien vastauksista. Kukaan ei osannut suoraan mallintaa, millaista tietoa kasvatustieteen organisaatioissa liikkuu tai millaista tietoa tulisi liikuttaa. Vastaukset olivat hyvin konkreettisia – kysyttäessä, millä keinoin tietoa liikutetaan, johtajat kävivät läpi eri työkaluja, joilla tietoa liikutetaan. Kukaan haastateltavista ei nostanut vastauksessaan esille hiljaisen tiedon merkitystä tai tietojohdamisen syklin hyötyjä organisaatiolle.

Joutuimme rajaamaan teoria osuutta useampaan kertaan, koska ainakaan aineistoon osallistuvilla johtajilla ei ollut käytössä yhteistä tiedon johtamisen mallia. Ennakkokäsityksemme varhaiskasvatuksen sekä koulun johtamisesta osui tässä siis oikeaan. Organisaation johtamista sekä kommunikointikeinoja ei ole mallinnettu kasvatustieteiden organisaatioissa. Emme kuitenkaan odottaneet, että johtajat käyttävät kommunikointi keinoina niin erilaisia malleja, ettei niistä voi tehdä yleistyksiä. Päädyimme rajaamaan tietojohdamisen eksplisiit-
tisempiä hyödyntämismahdollisuuksia tutkielmastamme pois, koska haastatteluista ei saatu rakennettua tarkempaa mallia, johon tietojohdamisen teoriaa voitaisiin peilata.

Analysoituamme tuloksia tulimme johtopäätöksen, jonka mukaan johtajan olisi järkevää luoda tarkat raamit organisaation sisäisen tiedon liikuttamiseen. Tämä tieto loisi perustan, jonka pohjalta koulujen sekä päiväkotien johtajat voisivat nojata. Kaikki johtajat pitivät tietojohdamista erittäin relevanttina asiana, koska informaation tulva aiheuttaa tiedon siirtämiselle haasteita. Mielestämme olisi tärkeä tutkia keinoja ja työkaluja, joilla pystytään vastaamaan kasvavaan informaatiotulvaan.

7.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Empiirisessä tutkimuksessa aineiston keräämis- ja analyysimetodeilla on keskeinen rooli. Käytettyjen metodien kuvailu antaa tutkimukseen perehtyvälle mahdollisuuden arvioida työn luotettavuutta ja tulosten uskottavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20–21.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää tutkijan avointa subjektiviteettia sekä sen myöntämistä; tutkija on oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 211–213). Koimme, että työtämme monipuolisti mahdollisuutemme suorittaa opinnäytetyö kahdestaan, koska tämä poisti johtopäätösten subjektiivisuutta, ja pystyimme kurkottamaan kohti monipuolisempaa objektiivista näkemystä johtajuudesta sekä tutkittavista asioista.

Tutkielmassamme tarkastelimme koulunjohtajien, rehtorien ja päiväkodinjohtajien näkemyksiä siitä, miten he saavat yhteisönsä kommunikoimaan, ja erityisesti tapoja, menetelmiä sekä työkaluja, joita he käyttävät tiedon siirtämiseen.. Valitsimme kyseisen aiheen, koska aihe on ajankohtainen. Viimeaikoina kasvatustieteiden ala on joutunut kokemaan haasteita säästöpolitiikan vuoksi. Ympäristön ja tilanteen muuttuessa pitäisi yrittää löytää uusia toimivia malleja sekä ratkaisuja, jotka takaisivat laadukkaan kasvatustyön myös tulevaisuudessa.

Tutkimuksen teoriapohjan luotettavuutta rakensimme valitsemalla tarkasti lähteet; käyttämämme teoriapohja perustuu tunnettuihin ja positionsa tieteellisessä keskustelussa vakiinnuttaneisiin tutkimuksiin sekä artikkeleihin. Käsitteiden määrittelemisessä olemme käyttäneet pääteemoihin sopivia klassikkoteoksia. Olemme pyrkineet löytämään myös mahdollisimman paljon ajankohtaisia kansainvälisiä artikkeleita.

Luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksen kohteena olevan todellisuuden ja tutkimustulosten mahdollisimman suurta samankaltaisuutta. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on tutkimusta arvioitava suhteessa valittuun lähestymistapaan ja käytettyihin menetelmiin (Anttila 2005, 513). Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuudella tarkoitetaan tutkijoiden luomien tulkintojen ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta. Laadullisen tutkimuksen tuottaman tiedon luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 211–213.)

Luotettavuuden kannalta on merkityksellistä, että tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamiin merkityksiin ei käytetä tutkijan ylitulkintaa. Tutkija ei saa lähteä myöskään harhailemaan tutkimusongelman ulkopuolelle eli tulkituilla merkityksillä pitää olla relevanssia tutkimusongelman kannalta. (Ahonen 1994, 129–130, 154.) Olemme pyrkineet vastaamaan tulkintojen aitouden ja relevanssin haasteisiin kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessia sekä aineiston analyysin vaiheita. Tavoitteemme on ollut pitäytyä fenomenografian olennaisessa sisällössä; referoida se tutkimuksessamme huolellisesti, sekä tuoda esille ilmaisujen tulkintaa ja olennaisuuksia aineistositaattien kautta. (Marton & Booth 1997, 125.)

Aineistonkeruun toteutimme haastatteluilla, joiden aikana tallensimme käydyt keskustelut digitaaliselle sanelimelle. Haastattelimme kaikki henkilökohtaisesti, jotta muiden haastateltavien läsnäolo ei vaikuttaisi vastauksiin haastattelutilanteissa. Toimitimme haastattelun teemat etukäteen johtajille, jotta heillä olisi mahdollisuus tutustua kysymyksiin. Toteutimme

haastattelut kahdestaan, ja kaikki etenivät samansuuntaisesti. Mielestämme kummankin läsnäolo haastatteluissa lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, koska haastattelutilanteissa pysyimme esittämään kysymyksiä monipuolisemmin. Molempien läsnäolo auttoi myös aineiston tuntemisessa ja täten helpotti aineiston analysointia.

Jokainen haastateltava oli tutkimuksessa mukana vapaaehtoisesti, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Siihen osallistui yhteensä kuusi henkilöä eri puolilta Suomea. Entuudestaan kaksi tiedonantajaa olivat meille tuttuja, mutta mielestämme se ei vaikuttanut haastattelun tuloksiin. Olemme pitäneet haastateltavat anonyymeinä, eivätkä he ole tunnistettavissa aineistostamme. Aineiston keräämiseen meillä kului aikaa noin neljä viikkoa, jonka jälkeen aloitimme aineiston analysoinnin. Itse hankittu aineisto helpotti aineiston analyysiä, koska haastattelut olivat tuoreessa muistissa. Analysoinnissa käytimme aineistolähtöistä sisälönanalyysiä, jonka toteutimme Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–111) menetelmien mukaisesti.

Luotettavuuden arvioinnissa Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan on hyvä muistaa tutkimuksen kohde ja tarkoitus – eli mitä tutkitaan, miksi tutkimus koetaan tärkeänä, miten aineiston keruu toteutetaan ja millä perusteella tutkimuksen tiedonantajat valitaan. Muita merkittäviä kysymyksiä ovat tutkijan ja tiedonantajan välille syntyvä suhde tutkimuksessa sekä metodeihin liittyvät seikat: aineiston analysointi ja luotettavuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140 –141.) Olemme pyrkineet siihen, että pro gradu -tutkielmamme etenee johdonmukaisesti, tutkimukseen liittyvät käsitteet avataan sekä sen vaiheet käsitellään mahdollisimman loogisessa järjestyksessä.

8.3. Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksemme pääteemat keskittyivät johtajien käsitykseen, joiden avulla he saavat yhteisönsä kommunikoimaan. Teemahaastattelujen avulla keräsimme ajankohtaista tietoa tutkimusaiheesta; erityisesti meitä kiinnosti, millä tavoin koulunjohtajat, rehtorit ja päiväkodinjohtajat ymmärsivät tietojohtamisen käsitteen ja miten he määrittelivät sen.

Tutkimusaineistomme koostui teemahaastatteluista ja aikaisemmasta teoreettisesta tiedosta. Tietojohtamisen lähtökohta on hahmottaa kokonaiskäsitys ja luoda teoriakehikko tavoista, joiden avulla kehittyneiden metodein voidaan tehostamaan organisaation jäsenien päivittäi-

siä prosesseja. Mielestämme tutkimus luo uuden mahdollisuuden kasvatustieteen ja tietojohdantamisen yhdistämisestä; huomioimalla tietojohdantamisen menetelmiä ja ajatusmalleja sekä kehittämällä näiden pohjalta yleistä teknologian hyväksikäyttämistä, myös kasvatustieteen organisaatio voi kehittää radikaalisti toimintaansa.

Useita kasvatustieteen kannalta relevantteja jatkotutkimusaiheita nousi tutkimuksemme aikana, mutta selvästi rajatun tutkimuskysymyksen ja tutkielmakehikon vuoksi emme voineet niihin tässä tutkimuksessa perehtyä. Esimerkkinä tämän kaltaisesta aiheesta oli tiedon luonteen tutkiminen kasvatustieteen ympäristössä – eli, mitä on keskeinen tieto, jota johtajien tulisi liikuttaa: kuinka validoida sekä arvottaa eri tiedon osia, jotka päivittäin teknologiassa on nähtävillä.

Mielestämme olisi myös aiheellista tutkia tarkemmin relevantin tiedon ominaisuuksia; eri tavoilla tärkeäksi tai vähemmän tärkeäksi priorisoitujen tietojen oikeita kanavia, esimerkiksi sitä mikä on oikea tapa liikuttaa välttämättömän tiedon – statuksen saanutta tietoa. Erityisesti tämän asian tärkeyttä korostaa huomio, jonka teimme haastattelujen yhteydessä – yhdelläkään johtajalla ei ollut antaa vastausta tiedon arvottamisesta, kyse oli enemmänkin ”näppituntumusta” eli siis hiljaiseen tietoon liittyvästä kategoriasta. Aiheen ajankohtaisuutta puoltaa myös, että johtajat kertoivat taistelevansa suuren informaatiotulvan kanssa, jota he yrittävät jäsentää organisaatiolleen. Haastatteluissa ilmeni että johtajilla kului tiedon käsittelyyn todella paljon aikaa. Täten herää kysymys: millä tavoin tulevaisuudessa voitaisiin hyödyntää teknologiaa enemmän, jotta johtajille varautuisi aikaresursseja muihin tehtäviin?

Johtajat selvittävät käyttävänsä kommunikointiin hyvin erilaisia keinoja, työkaluja sekä viestimiä. Mielenkiintoinen uusi tutkimuskohde voisi olla selvittää, mikä rooli on uusilla teknologisisilla työkaluilla, kuten Whatsapp-viesteillä, ja mitä arvoa se luo verrattuna esimerkiksi perinteiseen valkotauluviestintään. Lopuksi jatkotutkimuksessa voitaisiin arvottaa erilaiset sähköiset kommunikaatiokeinot esimerkiksi likert-asteikkoa käyttäen.

LÄHTEET:

- Ahonen, Sirkka. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä: 116–154.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012. Opetushallitus, muistiot 2012:3. Saatavilla: <http://koulutustoimikunnat.fi/download/141265Muuttuvaoppilaitosjohtaminen>. 5–17.
- Anttila, P. (2005). Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Akatiimi. 513.
- Aubrey, C. (2011). Leading and managing in the early years. Sage Publications. 41–89.
- Dalkir, K. & Liebowitz, J. 2011. Knowledge Management in Theory and Practice. Massachusetts: MIT Press. 17- 340.
- Easterby-Smith, M., & Prietow, I. (2008). Dynamic Capabilities and Knowledge Management: an Integrative Role for Learning? British Journal of Management. Viitattu 16.01.2016, saatavilla: 10.1111/j.1467-8551.2007.00543.x. 235-240.
- Eskola, J & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. 89–213.
- Eskola, J., & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 1, 27.
- Fonsén E. (2014.) Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Väitös: Tampereen yliopisto. Viitattu 18.12.2015, saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E. (2009). Pedagoginen johtajuus-Varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka. Viitattu 16.01.2016, saatavilla: <https://tampub.uta.fi/handle/10024/80562>
- Gorman, M. E. (2002). Types of knowledge and their roles in technology transfer. The Journal of Technology Transfer, 27(3), 221–225.
- Gourlay, S. (2006). Towards conceptual clarity of “tacit knowledge”: a review of empirical studies. Knowledge Management Research and Practice 4, 67.

- Halttunen, L. (2009.) Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Väitös: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 18.11.2015, saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3762-1>. 61–143.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172–188.
- HE 78/2015. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain 48 f §:n muuttamisesta. Valtion säädöstietopankki Finlex. Viitattu 02.04.2016, saatavilla: www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150078.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011.) Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 502–508.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press. 34–72.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. 161 – 224.
- Holma A, Lappalainen K., & Pilkevaara S. (1997). Näkymätön näkyväksi - tieto, osaaminen ja knowledge management. Espoo, Teknillinen korkeakoulu. 8–11.
- Hujala, E., & Turja, L. (2012). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Toinen painos. Jyväskylä: Ps-kustannus. 292.
- Huotari, M. L., Hurme, P., & Valkonen, T. (2005). Viestinnästä tietoon: tiedon luominen työyhteisössä. WSOY. 38–39.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006. 162–165.
- Hämäläinen, K. (1986). Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. 10.
- Juusenaho, R. (2004). Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja: sukupuolinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. 66.

- Juusenaho, R. (2008). Pedagoginen johtajuus. Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä– tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja, 21.24.
- Juuti, P. (2013). Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus. 10-46
- Kaplan, R. & Norton, D, (2004). Strategy maps: Converting intangible assets into tangible outcomes. Harvard Business Press. 292-293.
- Karhula, P. (2010). Kuka ymmärtäisi tietojohdamista? Signum. 1–2.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Gummerus, Jyväskylä. 70–75.
- Kyllönen, M. (2011). Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenariot 2010-luvulla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen Yliopistopaino Oy. 121.
- Laihonen, H., Hannula, M., Helander, N., Ilvonen, I., Jussila, J., Kukko, M., & Yliniemi, T. (2013). Tietojohdaminen. Viitattu 18.11.2015, saatavilla: <http://URN.fi/URN:ISBN:978-952-15-3058-6>. 75–80.
- Lastentarhaopettajanliitto. (2007). Päiväkodin johtajuus huojuu. Lastentarhaopettajanliitto / Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Helsinki. 6–7.
- Lietsala, K. & Sirkkunen, E. (2008). Social media. Introduction to the tools and processes of participatory economy. 12-156.
- Lönnqvist, A. (2007). Tietojohdaminen tutkimusalueena. Tampere, Pilot-kustannus. 14-105.
- Mahlamäki-Kultanen, S. (1998). Myyntitykki vai tyhjä tynnyri?: ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto. 150–151.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 111–125.
- Matikainen, Janne. 2006, ”Vuorovaikutus ja sosiaalisuus verkossa”, teoksessa Aula, P., Matikainen, J. & Villi, M. (toim.) Verkkoviestintäkirja, Yliopistopaino, Helsinki. 178

- Matikainen, Janne. 2008, ”Organisaatio- ja johtamisviestintä verkossa”, teoksessa Aula, P. (toim.) Kivi vai katedraali: organisaatioviestintä teoriasta käytäntöön, Inforviestintä, Helsinki. 156–168.
- Maula, M. (2000). Three parallel knowledge processes. *Knowledge and Process Management*, 7(1), 55–59.
- Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2013). Distribution of Leadership Functions in Early Childhood Centers in Norway Following Organisational Changes. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (eds.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 79–87.
- Mustonen, K. (2003). Mihin rehtoria tarvitaan. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. 61.
- Mäkelä, A. (2007). Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 186–187.
- Niikko, A. (2003). Fenomonografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*. Joensuun yliopisto. 20–33.
- Niiniluoto, I. (1996). Informaatio, Tieto ja Yhteiskunta - Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Oy Edita Ab. 17.
- Nivala, V. (1999). Päivähoidon johtajuus. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Rovaniemi. 18 – 24.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, Oxford University Press. 8–59.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). Perusopetuksen laatukriteerit. Viitattu: 3.2.2016. Saatavilla: www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm29.pdf?lang=fi. 30.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). Varhaiskasvatustietä ja päivähoitoasetusta muutetaan. Tiedotteet. Viitattu 05.04.2016, saatavilla: <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/10/vaka.html>.

- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2015). Hallituksen koulutusleikkaukset uhkaavat viedä 9500 työpaikkaa. Tiedotteet. Viitattu 05.04.2016, saatavilla: http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet?contentID=1408912087393&page_name=Hallituksen+koulutusleikkaukset+uhkaavat+vieda+9+500+tyopaikkaa.
- Opetushallitus. (2013). Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämisestä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Viitattu: 2.2.2016. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/153672_Rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste.pdf. 40.
- Polanyi, M. (1983). The tacit dimension. 1966. Gloucester, MA: Peter Smith. 4–49.
- Raasumaa, V. (2010). Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Väitös: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 27.01.2016, saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3803-1>. 273.
- Rodd, J. (2013.) Cross-National Context of Early Childhood Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd. (toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. 33–35.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauver, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. (2006). *Jaetun johtajuuden särmät*. Helsinki: Talentum. 19.
- Russ, M. (2010). Knowledge management strategies for business development. 330.
- Seppänen, R. (2000). Miten rehtori johtaa. Teoksessa ML. Nikki (toim.) *Rehtori tietää, taitaa...* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä, 36.
- Soukainen, U. (2015). Johtajan jäljillä – Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Väitös: Turun yliopisto, Rauman yksikkö. Viitattu 10.11.2015, saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6017-0>.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S. & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46, 2. Viitattu 12.11.2015, saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863262>. 19 – 21.

- Sydänmaanlakka, P. (2007). Älykäs organisaatio. Talentum. 175–204.
- Taipale, M. E. (2008). Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä. Aikuiskasvatus 28 (2008): 1.
- Their, S. (1994). Det pedagogiska ledarskapet. Mermerus. 42–90.
- Tuomi, I. (1999). Corporate knowledge: Theory and practice of intelligent organizations. Helsinki, Metaxis. 16.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. 20–141.
- Vaherva, T. (1984). Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. 66–71.
- Wiig, Karl, M. (1997a). Knowledge Management: An Introduction and Perspective. Journal of Knowledge Management. 1(1), 6-14.
- Wiig, Karl, M. (1997b). Knowledge Management. Where did it come from and where will it go. Expert Systems with Applications. 13(1), 1-14.
- Viitala, R. (2005). Johda osaamista!: osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. 131.
- Willman, A. (2012). Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Teoksessa: Oja, S. 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-Kustannus. Bookwell Oy, Jyväskylä 2012. 164–166.
- Virtainlahti, S. (2009). Hiljaisen tietämyksen johtaminen. Helsinki: Talentum. 9–111.

LIITE 1. Tutkimuslupapäätös



Oulun kaupunki
Varhaiskasvatusjohtaja

Sivistys- ja kulttuuripalvelut
Varhaiskasvatus, tuottajatoiminta

Tutkimuslupapäätös § 120/2015

11.12.2015

OUKA/

Asia

Tutkimuslupa, Huikari Matias ja Smura Mikko

Asianosainen

Huikari Matias ja Smura Mikko

Selostus asiasta

Oulun yliopiston kasvatustieteiden opiskelijat Matias Huikari ja Mikko Smura tutkivat päiväkodin ja koulun johtamista, erityisesti sitä miten johtaja saa yhteisön kommunikoimaan. Aihetta on tutkittu vähän päiväkodin johtajan ja rehtorin näkökulmasta. Tavoitteena on saada tutkimuksen avulla tietoa siitä, miten johtajat kokevat henkilöstön kommunikoinnin ja miten sitä mahdollisesti voitaisiin kehittää taitavan tietojohtamisen avulla.

Päätös perusteluineen

Myönnetään lupa tutkimukselle.

Perustelu: Tutkimus tukee varhaiskasvatuksen kehittämistyötä.

Allekirjoitus



Valmistelija ja puh.



Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

☒ Ei ☐ Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen

Matias Huikari ja Mikko Smura

LIITE 2. Tutkimuslupapäätös



PÄÄTÖS / perusopetusjohtaja

Päivämäärä 14.12.2015 Pykälä 184/2015

Asia Tutkimuslupa (tietojohtaminen pedagogisen johtamisen tueksi)

Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevat Mikko Smura ja Matias Huikari hakevat tutkimuslupaa pro gradu tutkielmaansa. Kohderyhmänä on Seinäjoen alueen 3-4 rehtoria.

Tutkielman aihe "Päiväkodin ja koulun johtamista, erityisesti sitä miten johtaja saa yhteisön kommunikoimaan".

Aihetta on tutkittu vähän päiväkodin johtajan ja rehtorin näkökulmasta.

Tavoitteena on saada tietoa, miten johtaja kokevat henkilöstön kommunikoinnin ja miten sitä mahdollisesti voitaisiin kehittää taitavan tietojohtamisen avulla.

Kyselyt suoritetaan joului- ja tammikuun aikana.

Päätös Myönnän tutkimusluvan.

Allekirjoitus

[Redacted signature]

**Oikaisu-
vaatimusohje**

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen osoitteella: Varhaiskasvatus- ja koulutuslautakunta, Kirkkokatu 6, PL 215, 60101 Seinäjoki, neljäntoista (14) päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteluineen ja se on tekijän allekirjoitettava.

**Julkisesti
nähtävänä**

14.12.2015

Tiedoksianto

Kenelle

Päivämäärä

14.12.2015

Miten

☐ Lähetetty postitse
saantitodistusta vastaan

☐ Lähetetty postitse
tavallisena kirjeenä

☐ Lähetetty sisäisessä
postissa

☐ Luovutettu

Vastaanottajan allekirjoitus

☒ Lähetetty sähköpostissa

[Redacted signature]

Tiedoksiantajan allekirjoitus ja virka-asema

LIITE 3. Haastattelurunko

Haastattelukysymysten runko/ asiasisältö

1) Haastateltavan taustatiedot

Kuinka kauan toiminut alalla?

Kuinka pitkään toiminut nykyisessä organisaatiossa?

Mitä keinoja käytät tiedon liikuttamiseen organisaation sisällä?

Vastaa seuraavasti:

- ☐ sähköposti
- ☐ hallinto ohjelmaa, mitä _____
- ☐ tekstiviestit
- ☐ puhelinta
- ☐ sosiaalinen mediaa
- ☐ muu, mikä _____

Kuinka useasti kokoustatte koko organisaation kesken?

- ☐ joka päivä
- ☐ kaksi kertaa viikossa
- ☐ kerran viikossa
- ☐ kerran kahdessa viikossa
- ☐ muu, mikä _____

2) Miten organisaatiossanne tiedon siirtäminen toimii tällä hetkellä

a) Miten informaatio siirtyy organisaatiossanne?

(”informaatiota” voidaan kuvata faktatiedoksi, joka vastaa kysymykseen mitä.)

b) Millaista tietoa organisaatiossanne liikutetaan?

(Tieto voidaan katsoa siis olevan kokemuksien, arvojen, informaation ja oivalluksien sekoitus, joka tarjoaa mahdollisuuden)

c) Tuleeko mieleen, onko jotain tietoa, mitä ei liikuteta organisaatiossanne?

d) Jos tulee, niin miksi kyseistä tietoa pantataan?

e) Millaisena tietojohdajana näette itsenne päiväkotia / koulun kontekstissa?

3) Miten ihanne organisaatiossa mielestänne tietoa siirretään

a) Miten informaatiota tulisi siirtää tehokkaasti koulu / päiväkotia- ympäristössä?

b) Millaista on mielestäsi olennainen tieto koulussa / päiväkodissa?

c) Miten kuvailemaanne olennaista tietoa tulisi siirtää?

d) Pohdittako koskaan miten tieto liikkuu organisaatiossanne ja miten sitä olisi tehokasta liikuttaa?

LIITE 4. Esimerkki tutkimuskysymyksen yksi luokittelusta

Ilmaisu	Pelkistys
no ensinnäkin tietysti niinku yks sellanen mun mielestä tärkeä on löytää jokaisen niinku se sellainen vahvuusalue	Jokaisen tulee löytää oma vahvuusalue
ensiksi ite löytää ja saa työntekijän löytämään sen oman vahvuusalueen sen jälkeen niinku vahvistaa sitä ja niinku kannustaa siihen ja saa niinku työntekijän tavallaan huomaamaan sen	Ensin tulee itse löytää työntekijän vahvuusalue ja kannustaa työntekijää huomaamaan omat vahvuusalueet.

Alaluokka	yläluokka
Vastuun jakaminen	Pedagoginen taito
ymmärrys vahvuuksistaan	Luonteenpiirre

LIITE 5. Esimerkki tutkimuskysymys kaksi luokittelusta

Ilmaisu	Pelkistys
no sähköposti on varmasti hyvin hyvin tuota paljon käytetty	Sähköpostia tulee paljon käytettyä
, tekstiviestejä nyt ehkä vähemmän, mutta kuitenkin sanotaan että kiireellisissä tapauksissa ja samoin puhelin	Tekstiviestejä tulee laitettua vähemmän, mutta kiireellisissä tapauksissa tulee samoin kuin puhelinta.
sosiaalinen media meillähän on koulun Whatsapp ryhmä, jossa kyllä sitten ihan vapaaastikkin saatamme vaihtaa vapaa- ajan kuulumisia,	Sosiaalista mediaa (Whatsapp) käytetään, missä vapaa- ajan kuulumisetkin vaihdetaan
no sitten meillä on tuolla sellainen perinteinen valkotaulu, johonka kirjoitetaan kaikki ,kuka on pois kuka on sijaisena jos on jotakin iha siis kaikki	Perinteinen valkotaulu on myös käytössä, johon merkataan sijaisudet yms.

Alaluokka	Yläluokka
Sähköposti	Teknologia
Soittaminen	Teknologia
Whatsapp	Teknologia
Valkotaulu	Perinteinen tiedottaminen